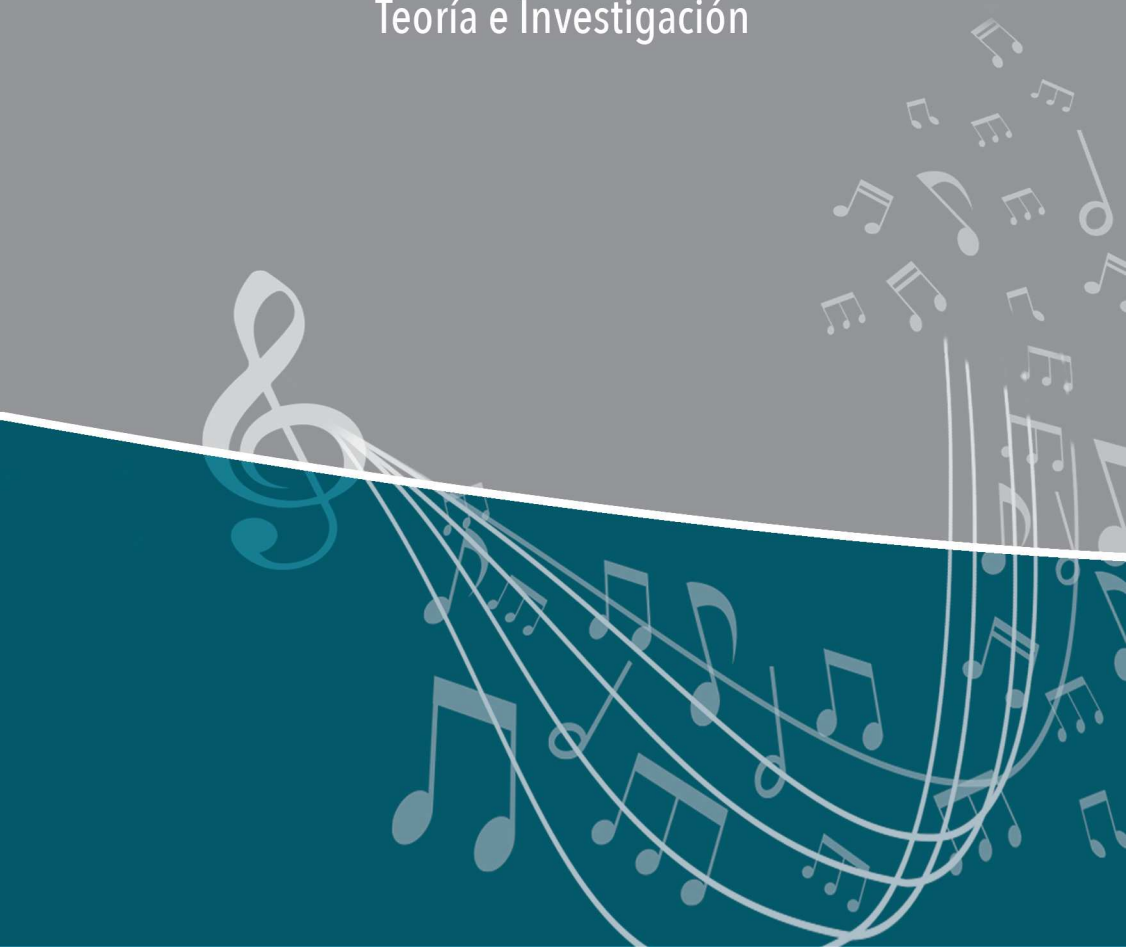
GTEV Editorial

Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar

2

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS DE LOS MÚSICOS

Teoría e Investigación



EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS DE LOS MÚSICOS

Teoría e Investigación

El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos : teoría e investigación / Favio Shifres ... [et.al.]; edición literaria a cargo de Favio Shifres y Pilar Holguin Tovar. - 1a ed. - La Plata: GITeV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, 2015.
- (Serie Cognición Musical / Isabel C. Martínez y Favio Shifres [Eds.])
E-Book.- (Serie Cognición Musical / Isabel C. Martínez y Favio Shifres [Eds.])
ISBN 978-987-45524-1-9
1. Psicología Cognitiva. 2. Música. I. Shifres , Favio II. Shifres , Favio , ed. lit. III. Holguin Tovar, Pilar, ed. lit.
CDD 153

Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal
Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical
Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata
Sitio web: www.gitev.com.ar
Correo electrónico: info@gitev.com.ar

Diseño y diagramación: DCV Verónica Di Rago

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723. Reservados todos los derechos.
"El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e investigación" es propiedad de los autores.
No se permite la reproducción total o parcial, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del autor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.-

Primera edición: marzo de 2015.

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS DE LOS MÚSICOS

Teoría e Investigación

Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar [Eds.]

AGRADECIMIENTOS

Las ideas de este libro fueron motivo de debate del I Seminario sobre Adquisición del Lenguaje Musical en la Formación Musical Profesional, organizado por la Zona de Integración Artístico Pedagógica N° 2 de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, a comienzos del otoño de 2010. En él se dio cita un grupo de investigadores preocupados por el desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos profesionales para aportar y debatir ideas con el objeto de renovar las agendas de investigación en el tema conforme la realidad que esta problemática impone en el ámbito de Latinoamérica. Nuestro primer agradecimiento es, entonces a la profesora Marcela Gasparini, coordinadora de la ZIAP 2, y las autoridades de la Escuela de Arte *Leopoldo Marechal* de La Matanza, provincia de Buenos Aires, por todo el apoyo brindado para la realización de dicho seminario. Del mismo modo hacemos extensivo este agradecimiento a todos los participantes de ese evento por sus importantes contribuciones en las discusiones, de las que todos los capítulos de este libro se vieron beneficiados.

Asimismo, agradecemos en esta oportunidad al Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical -Facultad de Bellas Artes- UNLP) y a su editorial, por la diagramación y el apoyo para la concreción de este proyecto.

Del mismo modo queremos destacar la labor de los evaluadores que participaron en el proceso de referato.

Finalmente los editores agradecemos la paciente dedicación y solícita respuesta a nuestros requerimientos de los autores de los capítulos.

F.S.

P.H.T

Febrero de 2015

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1

RECONSIDERANDO EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE AUDICIÓN MUSICAL

Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar

La formación de los músicos profesionales en nuestra sociedad se concentra principalmente en instituciones que aunque presenten diferentes características y estatutos institucionales han adoptado el *modelo conservatorio* como encuadre paradigmático de enseñanza. En él, la atención se centra principalmente en el desarrollo de habilidades de ejecución instrumental o vocal y se formaliza la alfabetización musical a través del aprendizaje del código de notación musical convencional. De este modo, las habilidades lectoras forman parte de la *habilidad musical general* reconocida (Lehmann y McArthur 2002; Thompson y Lehmann 2004).

No obstante, ya mucho antes de la existencia de los conservatorios, el conocimiento de la escritura musical imponía, como parte de la formación de los músicos, la necesidad de ciertos abordajes teóricos. De tal modo, fue naturalizándose el hecho de que el desarrollo de una técnica de ejecución, ya sea vocal o instrumental, implique el dominio de la lectoescritura musical. Es sobre esta formación de los músicos que se desenvolvió la música en occidente.

Así, la cultura musical alfabetizada de occidente generó una producción musical que durante siglos privilegió componentes musicales y modalidades de pensamiento musical adecuadas al sistema teórico notacional desarrollado para su comunicación.

En la formación de los músicos entonces una estrategia predilecta para el desarrollo de las habilidades lectoras fue el *solfeo.* El solfeo es una técnica para entonar melodías a partir de las indicaciones proporcionadas por una partitura que deriva justamente del estudio de la teoría práctica de la música. Su finalidad es la de adquirir progresiva familiaridad con la notación musical de modo de automatizar los procesos de descodificación aspirando a la ejecución a primera vista, en tiempo real, de la partitura. Básicamente se trata de un método heurístico en el cual la complejidad de los componentes del sistema de notación (claves, alteraciones, compases, etc.) se enlaza con la complejidad de los factores que intervienen en la entonación (velocidad, centro tonal, amplitud registral, etc.).

El solfeo focaliza sobre los dos campos notacionales principales: el campo de las alturas musicales, y el de las duraciones. Debido a que la categoría de altura musical que está representada en la notación, es decir la altura del repertorio disponible que se debe ejecutar en respuesta a un determinado signo en la partitura, se hace explícita a través del instrumento (o bien en la tecnología del instrumento, como en el piano, en el que cada tecla representa una categoría diferente, o bien en la técnica del instrumento, como en el violín, en el que la categoría está apoyada (aunque no ajustada) por el establecimiento de las *posiciones fijas de ejecución*), el principal objetivo del solfeo ha sido, tradicionalmente, el de la lectura rítmica. Prueba de esto son las estrategias de *solfeo recitado* o expresiones típicas de los maestros de instrumento tales como "*revise el solfeo*" cuando quieren indicarle a un discípulo que corrija algún error de lectura rítmica.

No obstante, el solfeo entonado persigue claramente otro objetivo. Aspira al logro de una representación ajustada de la altura musical a través de una estrategia heurística consistente en reforzar la ejecución vocal, en vinculación con la lectura de las alturas. Así, se asume, desde una perspectiva *asociacionista*, que el estudiante cantando metódicamente numerosas melodías en sucesión que han sido ordenadas de acuerdo al criterio de aumentar la complejidad de los problemas de entonación, irá (i) reforzando el vínculo entre una altura tonal y su representación en la escritura, y (ii) estableciendo la justeza de las categorías de alturas correspondientes al sistema tonal en uso. Como com-

plemento importante de la metodología del solfeo, y asimismo como una suerte de contrapartida procedimental, se establecen también las prácticas de *dictado musical*, otra heurística vinculada al dominio de la notación musical.

A pesar de que estos son también objetivos manifiestos de la metodología del solfeo, no deja de ser un objetivo secundario, ya que ambos están considerados como parte de una capacidad musical diferente a la del dominio lector, aunque claramente coligada: el *oído musical*. Tener un buen oído musical es una capacidad ampliamente demandada y concomitantemente valorada en los músicos. Su posesión es algo que ningún músico deja de estimar pero que muy pocos pueden definir claramente. En principio se lo vincula a la capacidad del músico para hacer ajustes en su ejecución. Así, el músico tiene buen oído cuando puede producir un sonido que previamente ha imaginado de manera ajustada al contexto de la ejecución (Mc Pherson y Gabrielsson, 2002). A pesar de la importancia reconocida de esta habilidad, originalmente su desarrollo no tenía lugar la formación del músico. Por el contrario, ha sido considerada por siglos como un prerrequisito para el desempeño musical. Por ello, la educación musical, lejos de hacerse cargo del desarrollo de las habilidades auditivas, partía de su existencia. De ahí el prestigio que ostenta aun hoy la posesión de *oído absoluto,* una capacidad que no está directamente vinculada al desarrollo de la musicalidad, pero que a menudo es vista como un punto de partida, o una ventaja, para la resolución de los problemas de ajustes en la ejecución.

Es importante destacar que paradójicamente el modelo tradicional de formación musical que denominamos *modelo conservatorio*, valora las habilidades de audición en tanto se subordinan a un modelo de ejecución musical basado en la lectura de partituras, ya que prácticas tales como *tocar de oído* están fuera de su previsión y estima. En definitiva se valora un buen oído musical para poder tener una buena lectura musical.

A pesar de la fortaleza con la que se instituyó el *modelo conservatorio*, con el tiempo y el aporte de perspectivas pedagógicas generalistas basadas en diversos modelos de desarrollo cognitivo, la educación musical fue dejando de ser un mero adiestramiento en una serie de técnicas (instrumentales, composicionales, etc.) para convertirse en una disciplina de desarrollo de pensamiento. Concomitantemente las perspectivas

innatistas del talento musical fueron siendo sistemáticamente criticadas y los educadores musicales comenzaron a hacerse cargo del desarrollo de las habilidades auditivas que pasaron a ser contenidos de enseñanza. Esto se aprecia en los métodos tradicionales de la didáctica musical de mediados del siglo XX, que contemplan claramente entre sus objetivos este desarrollo. Es a partir de allí, que la noción de oído musical sufrió una suerte de reificación: a pesar de su definición original en relación al ajuste en las conductas de ejecución, el oído musical pasó a ser considerado como una capacidad general que permite comprender la música comprometiendo exclusivamente comportamientos receptivos (Garmendia 1981; López Puccio 1978; Malbrán, Martínez, Segalerba 1994). Como resultado de esta confianza en el desarrollo del oído, y empujado también por la irrupción de otros tipos de prácticas en la formación académica de los músicos -tales como la improvisación- se sistematizaron las prácticas sobre la recepción musical orientada a la identificación de componentes musicales basada en la teoría musical. Así surgió la metodología del entrenamiento auditivo (*ear training* o *aural training*). Esta metodología, también de naturaleza asociacionista, se basa en el establecimiento de correspondencias entre componentes musicales elementales (acordes, intervalos, etc.) con los rótulos que les asigna la teoría de la música. En general, como el solfeo, se basa en la práctica sostenida y reiterada para el establecimiento de las relaciones de tipo estímulo-respuesta. A pesar de su origen relativamente atomista, el entrenamiento auditivo ha ido extendiéndose progresivamente al análisis por audición de relaciones musicales más estructurales (armónicas, métricas, melódicas, etc.).

En un ambiente cultural en el que la música es cada vez más vista como una abstracción, un modo de pensar, la supremacía del oído musical concebido casi exclusivamente como *recepción* ganó lugar en la academia. Así se comenzó a considerar de manera generalizada que la alfabetización musical, es decir el proceso por el cual se aprenden los usos del código de lectoescritura musical tradicional, debería depender casi exclusivamente de la capacidad de pensar los sonidos antes de tocarlos (Aguilar 1978). De tal suerte lectura y oído musical fueron progresivamente estrechándose como habilidades inextricablemente enlazadas en las concepciones acerca del conocimiento mu-

sical dominantes en la escena académico musical de la última parte del siglo XX.

El panorama actual en el desarrollo de las habilidades auditivas está dominado por este ideario, que puede sintetizarse en la conjugación de al menos tres áreas de desarrollo musical, comprometiendo las capacidades de (i) categorización de atributos musicales a partir de la audición basada en las categorías de la teoría musical, (ii) uso del código de notación musical tanto para la lectura como para la escritura de enunciados musicales propios y ajenos, (iii) ajuste temporal y tonal en las ejecuciones tanto vocales como instrumentales.

Pero además, implícitamente, este campo se asienta sobre una serie de supuestos que orientan las prácticas. En primer lugar los registros y análisis basados en la categorización de atributos musicales en términos de la teoría musical son consideradas *descripciones musicales*, mientras que si adoptan otros términos son señaladas como *no musicales.* Por esta razón, ese tipo de descripciones está sobrevalorada respecto de estas últimas. Esto determina que haya una escucha musical *válida*. Lo cual implica el reconocimiento de que, aunque no sean consideradas como relevantes en la formación musical existen otras maneras de escuchar. De ahí que un punto importante en el desarrollo de las habilidades auditivas sea marcar la diferencia entre *escuchar musicalmente* y los otros tipos de escucha. Sin embargo, los alcances de este *escuchar musicalmente* no son claros y abarcan un rango muy diverso de competencias auditivas y cognitivas. Por ejemplo, mientras que para Schenker (1935) escuchar musicalmente implica advertir relaciones lineales entre sonidos no adyacentes de las voces melódicas, para Willems (1940), está definido primeramente por la agudeza auditiva, esto es la capacidad para discriminar sonidos progresivamente más próximos tanto de manera sucesiva como simultánea. Más recientemente, Cook (1990) diferenció una escucha musical, identificada con descripciones de contenidos emocionales y narrativos, de una escucha *musicológica* identificada con la categorización de componentes musicales en términos teóricos y la exégesis del funcionamiento de la estructura musical. Esta distinción se basa en una clara concepción objetivista de las disciplinas musicológicas, según la cual, la disciplina está enmarcada por una serie de métodos que permiten descripciones y mediciones objetivas del fenómeno musical.

En segundo lugar, se considera que la descripción más ajustada en los términos teóricos deseados es *la partitura*, la que, siendo el objeto del aprendizaje, concentra la mayor parte de los esfuerzos didácticos. La hegemonía de la partitura es también una expresión de una hegemonía cultural: la que supone que la teoría musical disponible, y la notación musical como derivada de ésta, permiten describir, al menos potencialmente cualquier fenómeno musical. Es decir, que las nociones elementales, tales como las de nota, acorde, compás, etc., y las más sofisticadas, como las de jerarquías, estructuras, etc. son recursos teóricos válidos para explicar todo aquello que se puede definir como música. Desde este punto de vista, aparece como razonable aceptar la vinculación entre el dominio de la notación musical y las habilidades auditivas.

En tercer lugar se asume, desde un punto de vista psicológico que un monto importante de conocimiento musical, y de habilidades auditivas concomitantes, son adquiridas de manera homogénea a través de la participación musicalmente más o menos activa en el seno de la cultura de pertenencia. Se deriva de esto que ciertas representaciones de componentes musicales (por ejemplo la representación de la altura musical sobre el esquema de verticalidad) por ser propios de la cultura de pertenencia, están instaladas en la cognición del sujeto adulto que aprende música. En general como no se conoce la naturaleza de esas representaciones, una laguna en ellas es interpretada como una carencia de habilidad.

Finalmente, y como consecuencia de los puntos anteriores, la teoría resulta normativa de la progresión de los contenidos de enseñanza. De esta manera la progresión de dificultad está representada por una secuencia de conceptos teóricos ordenados de acuerdo a la lógica racional de la teoría clásica. A partir de allí, imponiéndose esa lógica, se homogenizan las propuestas metodológicas. Es decir que aunque los distintos métodos puedan variar entre ellos, la lógica de la secuencia de contenidos es la misma, lo que hace que los métodos pueden ser más fácilmente trasladables a cualquier contexto de enseñanza.

En general, dado este conjunto de fundamentos pedagógicos, los problemas no resueltos adquieren nuevas explicaciones. Así se pasa de la antigua creencia del *don* del oído musical como requisito para

el desarrollo de cualquier desempeño musical, a las más actuales del *esfuerzo,* el *entrenamiento* y las *horas de práctica deliberada* (Jorgensen 2004; Barry y Halam 2002) por el lado del estudiante, y de la *adecuación didáctica* (Aguilar 1978; Garmendia ; Malbrán *et al.* 19944) y el fundamento teórico y psicológico (Salzer 1956; Karpinski, 2000; Butler 1992, Malbrán, 2004) por parte de la propuesta de enseñanza.

Sin embargo, en las últimas décadas el escenario de la formación de los músicos profesional ha cambiado sustancialmente en los países de América Latina. Los programas de formación universitaria de música reconocen una multiplicidad de modos de hacer música, reciben a jóvenes estudiantes procedentes de tradiciones musicales muy heterogéneas y poseedores de conocimientos musicales de múltiples extracciones, y se basan y promueven repertorios que exceden ampliamente el de la música académica occidental fuertemente condicionada por la notación musical. Así los estudiantes ingresan a los cursos universitarios de desarrollo de las habilidades auditivas con bagajes experienciales muy diversos y escaso conocimiento del código notacional.

Este libro surge de la necesidad de superar las dificultades que el desarrollo de las habilidades musicales suscita en este nuevo contexto. Los trabajos reunidos aquí acuerdan en que es necesario profundizar la reflexión y la indagación de los problemas que se presentan en el transcurso del desarrollo musical de los estudiantes de música adultos en su tránsito por la formación formal. En ese sentido las temáticas abordadas en ellos implican en su conjunto una crítica al paradigma dominante con el objeto de encontrar soluciones a los problemas acordes a los diferentes contextos de aprendizaje. Particularmente el interés está centrado en la educación formal inicial en ámbitos universitarios y de formación musical profesional. Esto implica que el sujeto que desarrolla sus habilidades auditivas en este contexto posee una considerable *historia musical* que nutre un cúmulo de heterogéneas experiencias.

Este libro procura entonces redefinir qué se entiende por el desarrollo de las habilidades auditivas a la luz de las tensiones que generan esos nuevos contextos. A pesar de que la literatura existente en el campo del desarrollo de las habilidades auditivas es de corte metodológica, este libro no incluye propuestas de ese tipo. Los capítulos reunidos aquí procuran reflexionar sobre las bases tanto teóricas como metodo-

lógicas de los abordaje tradicionales, con el objeto de reexaminar los problemas más frecuentes sin caer en clichés interpretativos. Al reestructurar esos fundamentos es posible que muchos abordajes prácticos requieran un acomodamiento y replanteo. Sin embargo, este libro no avanza en ese sentido. El contenido de este volumen está organizado en dos partes. En la primera se caracterizan algunos escenarios sobre los que típicamente tienen lugar los emprendimientos de desarrollo sistemático de habilidades auditivas. En la segunda se abordan de manera crítica algunos de los procesos implicados en dicho desarrollo y se proponen reinterpretaciones de concepciones arraigadas vinculadas a ellos.

La diferencias entre modos de escucha presentados como dicotómicos arriba es abordada en el capítulo 2. En él, Favio Shifres argumenta que la idea de la existencia de diversos modos de escuchar pone de manifiesto que la denominada escucha musicológica o audición estructural desconoce, o a tendido a minimizar la importancia de, dimensiones de la escucha que son pilares insoslayables de la experiencia musical. En tal sentido no existiría una diferencia cualitativa entre ellas a pesar de que se puedan perseguir diferentes objetivos. Así, propone una continuidad estructural en los componentes de la audición más allá de sus metas.

En el capítulo 3, Ivana López y Gustavo Vargas cuestionan la supremacía de la partitura a partir de examinar los modos en los que las ontologías musicales se transmiten y conservan a través de las prácticas e idearios institucionales. El capítulo destaca las formas de existencia musical que el *modelo conservatorio* privilegia, y analiza los mecanismos a través de los cuales esas ontologías pasan de maestros a estudiantes garantizando la conservación de sus estatus.

La falacia de la universalidad de la experiencia musical y por ende de los métodos empleados para el desarrollo de las habilidades auditivas es desafiada en el capítulo 4. A través del análisis de un caso en particular, la implementación de los métodos soviéticos en Colombia, Pilar Holguín analiza los fundamentos filosóficos que posibilitaron el traslado de metodologías europeas a América y su aceptación como parte de la *imposición del vencedor* sobre los sistemas de valores musicales extendidos en los medios académicos locales. El capítulo además

ahonda en la descontexualización tanto musical como ideológica de las metodologías abordadas como clave para el establecimiento de *dogmas* metodológicos.

Del mismo modo, María Victoria Assinato, examina en el capítulo 5 la heterogeneidad de los procesos implicados en el desarrollo de las habilidades auditivas al considerar como una determinada tarea puede ser vista como medio o como fin en sí misma en el contexto de tal desarrollo. En particular el trabajo gira en torno a la práctica de improvisación y su rol como mediador entre la experiencia directa de la música y sus descripciones estructurales. Propone un modelo cognitivo para comprender dicho rol que permite considerar el lugar que las acciones performativas en general y la improvisación en particular ocupan en la historia musical propia del estudiante.

En el capítulo 6, María Inés Burcet cuestiona la universalidad de ciertos principios teóricos fundamentales sobre los que se construye el edificio de las habilidades auditivas. La noción de la nota musical como unidad perceptual más allá de la notación es examinada a la luz de evidencia proveniente del campo de los estudios sobre oralidad y de avances en el campo de la audición musical. De manera interesante la autora vincula la delimitación de la unidad perceptual con aspectos de la experiencia de los sujetos, en particular con los modos de acceso tempranos al hacer musical.

Otro de los supuestos hegemónicos que subyace a las prácticas de la enseñanza vinculadas a las habilidades auditivas es el de la objetividad de la escucha. A partir de él se construye la noción de respuesta esperada fuera de la cual cualquier tipo de de respuesta es considerada un error. Este supuesto es desafiado en el capítulo 7 por Favio Shifres y Vilma Wagner. En él se parte de estudios en comprensión lectora para proponer el concepto de *transformación* como parte de la actitud imaginativa del oyente. Se valoriza a partir de esta noción los conceptos que subyacen a tales transformaciones.

Los roles del cuerpo y del movimiento, de la imaginación y la metáfora, en el desarrollo de las habilidades auditivas son abordados en el capítulo 8 por Alejandro Pereira Ghiena y María de la Paz Jacquier. Los autores hacen una síntesis de una serie de estudios que aportan evidencia para considerar el cuerpo y el movimiento, ya sea explíci-

to o imaginado como un factor clave en la comprensión musical. Se abandona así el ideal de la audición como una actividad meramente receptiva y alcanzan una definición concreta algunos clichés pedagógicos tales como el de *escucha activa*.

El panorama presentado por este libro abre, entonces, un campo de indagación vinculado a prácticas consideradas centrales en la formación de los músicos, que a pesar de haber dado lugar a una literatura profusa en métodos y propuestas pedagógicas, no ha desarrollado la reflexión sobre sus fundamentos. Como los autores reunidos aquí sugieren la profundización de las problemáticas vinculadas al desarrollo de las habilidades auditivas en la formación de los músicos se sitúa en el cruce entre la musicología, la psicología de la música y la educación musical. Es sobre esa base que se traza a lo largo de estos capítulos una perspectiva dinámica atenta al contexto de las prácticas y a las particularidades de sus actores.

Referencias

- Aguilar, M. del C. (1978). *Método para leer y escribir música a partir de la percepción.* Buenos Aires: M del C Aguilar ed.

- Barry, N. y Hallam, S. (2002). Practice. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp.151-166.

- Butler, D. (1992). *The Musician's Guide to Perception and Cognition.* New York: Schirmer Books.

- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En A. Williamon (Ed.) *Musical Excellence*. New York: Oxford University Press, pp. 85-104.

- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Develompment of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians.* New York: Oxford University Press.

- Lehmann, A.K. y McArthur, V.(2002). Sight-reading. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp.135-150.

- López Puccio, C. (1978). *Introducción al Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires: M del C Aguilar ed.

- Malbrán, S. (2004). *El oído de la mente. Teoría Musical y Cognición*. La Plata: Fundación para la Educación Musical.

- Malbrán, S; Martínez, C. y Segalerba, G. (1994). *Audiolibro I*. La Plata: Ed. Las Musas.

- McPherson, G. E. y Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sing. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp. 99-115.

- Salzer, F. (1962). *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music.* New York. Dover.

- Schenker, H. (1935). *Der freie Satz.*[*Free composition,* (E. Oster, trans.)]. New York: Schirmer Books, 1979]. Wien: Universal Edition.

- Thompson, S. y Lehmann, A.C. (2004). Strategies for sight-reading and improvising music. En A. Williamon (Ed.) *Musical Excellence*. New York: Oxford University Press, pp. 143-160.

- Willems, E. (1940). *L'Oreille Musicale. La Preparation Auditive de l'Enfant. (5° Edition)* [M. C. Medina (Trad). 2001. *El Oído Musical. La Preparación Auditiva del Niño.* 1985. Barcelona: Paidós Educador]. Friburgo: Editions Pro Musical.

ESCENARIOS

Capítulo 2

LENGUAJE MUSICAL, METALENGUAJE Y LAS DIMENSIONES IGNORADAS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS

Favio Shifres

PUNTOS DE PARTIDA

Cuando pensamos en qué es *saber un lenguaje* asumimos que es alcanzar un desempeño desenvuelto en significar, imaginar y articular enunciados en un determinado idioma. Pero además implica reconocer enunciados inauditos como propios de ese lenguaje y crear enunciados nuevos admisibles para él. Un hablante competente asimismo es capaz de llevar a cabo todo eso de manera adecuada al contexto en el que está inmerso adaptando su producción lingüística a las circunstancias y propósitos actuales (Luque y Cerino 2009). Esta competencia también abarca la capacidad del hablante para emitir juicios acerca de su propia lengua (Cabré 2001).

Como asumimos que la música es un lenguaje, podríamos aplicar esa misma noción de experticia. Para Sloboda (1991) encontrar una definición de pericia musical que satisfaga los intereses psicológicos implica poder dar cuenta de los mecanismos psicológicos que estén al alcance de cualquier persona:

> "Es difícil para mí escapar a la conclusión de que deberíamos abandonar la idea de que la pericia es algo especial y raro… Hacerse un experto… constituye el proceso por el cual la pericia "intrínseca" se conecta con el mundo exterior" (Sloboda 1991, p.155).

Sin embargo, a excepción de ciertos ámbitos disciplinares muy reducidos, tales como la etnomusicología y los estudios culturales en música, generalmente este criterio amplio (de raíz lingüística y cognitivista) de competencia no es considerado. La psicología cognitiva de la música de algún modo ha cuestionado el concepto folk de experticia, al mostrar que una buena parte de las diferencias en los desempeños auditivo-musicales de las personas son en realidad diferencias de acceso a cierto vocabulario específico (Cuddy y Uppitis 1992). Sin embargo, por presentar un corpus de estudios relativamente atomizado en relación a habilidades parciales en torno al hacer musical no ha podido contribuir aun a una definición global de pericia musical que pueda dar lugar a una única respuesta como un todo a la pregunta de qué es saber música en esos términos psicológicos. Concomitantemente, se hace aun difícil desplazar la idea tan arraigada en nuestra cultura de que *saber música* implica operar más o menos concientemente con al menos algunas de las categorías de la teoría musical, principalmente aquellas que se vinculan directamente con la escritura musical.

Esta acepción particular de *saber* que se aplica a la música de manera diferente que al lenguaje, aparece así muy ligada a la idea de que *saber es poder hablar acerca de*. Aunque esta idea ha sido fuertemente trabajada, especialmente desde los ámbitos educacionales y filosóficos (a través del planteo de clásicas dicotomías entre *saber proposicional* y *no proposicional*, o entre *saber qué* y *saber cómo*, o entre *contenido conceptual* y *no conceptual*, entre otras), el proceso de delimitación del conocimiento musical en disciplinas académicas a partir del siglo XIX (y fundamentalmente durante el siglo XX) le otorga al contenido proposicional un lugar preponderante. Paradójicamente, desde la antigüedad se ha asumido que es difícil hablar acerca de la música. Como dice Leman (2008) la gente está más interesada en verse involucrada *directamente* en la música que en *hablar de ella.* Los músicos son elocuentes en ello al recurrir a cantar o tocar, es decir a *hacer* música, cuando se les pide que hablen de ella. Sin embargo, hablar de la música tiene un alto valor comunicacional y educacional, porque permite acercar al sujeto a un entendimiento cabal del fenómeno musical, a través del percatamiento del proceso de significación (Leman 2008). De este modo, hablar acerca de la música es algo isoslayable que ejercemos cotidianamente con gran interés

epistemológico. Nos esforzamos por hablar de música, y en ese esfuerzo nos enfrentamos a dos problemas importantes. El primero tiene que ver con la intención de ser *objetivos* sin advertir, como plantearemos más adelante, que toda descripción que hacemos *de* la música es en realidad una descripción de nuestra experiencia subjetva *en* la música. El segundo se vincula al problema de los recursos de los que disponemos para hablar acerca de la música en tanto lenguaje. Algunos pensadores consideran la imposibilidad de usar las palabras para hablar de la música: el lenguaje natural parece no alcanzar a explicar el lenguaje musical. En ese sentido se dice que la música no tiene *metalenguaje*.

Al explicar o simplemente referirnos a un hecho del lenguaje estamos produciendo un *metalenguaje* (Cobley 2001). En un metalenguaje un evento lingüístico se refiere a sí mismo para explicarlo. Un mentalenguaje puede ser idéntico al lenguaje objeto: de hecho utilizamos nuestra lengua materna para hablar de nuestra lengua materna. Este es el origen de la convicción de que sólo la música puede hablar acerca de la música. Como resultado, se ha propuesto que la ejecución musical puede convertirse en un discurso analítico acerca de la música. Por ejemplo Lester (1995) muestra la elocuencia y la firmeza de las concepciones acerca de la obra musical que pueden conllevar una ejecución convincente. Argumenta que la ejecución encierra conceptualizaciones realizadas por el ejecutante y que, de este modo, una interpretación puede entenderse como un discurso erudito acerca de la música en la medida de que se basa en un conjunto de tomas de decisiones realizadas sobre la base de razonamientos consistentes (Cone 1995). Lester lleva la propuesta metalingüística de la ejecución al límite al sugerir que "*los ejecutante podrían entablar diálogos analíticos*" (p.214) al contraponer sus ejecuciones. Sin embargo, no son pocos los que piensan que la ejecución no podrá nunca constituirse en un discurso erudito puesto que tiene otras prioridades y objetivos. Para ellos, la ejecución no habla acerca de la música sino que se realiza en ese acto. La ejecución que pretende ser un discurso analítico es una muestra de lo que Rothsthein (1995) denomina *la pedantería del ejecutante.* El nudo de la discusión reside en el hecho de que la música no puede constituirse en un discurso erudito acerca de la música por el modo en que ella misma esquiva toda referencialidad ¿Cómo puede hacer un discurso que no

sabemos a qué se refiere para convertirse en metalenguaje? Siguiendo este razonamiento, el metalenguaje musical es una quimera.

Sin embargo, en la vida cotidiana en sociedad hablamos con frecuencia acerca de la música. Por ejemplo, en cualquier foro de música en Internet miles de personas *hablan sobre* la música. La música que circula por la red, sólo por mencionar un caso, difícilmente lo haga sola. Circulan junto a ella un cúmulo de *comentarios* que no son más que parte de este esfuerzo colectivo de poner la experiencia musical en palabras. Es de este modo, ante esta fuerte necesidad comunicacional, que se impone la construcción de un metalenguaje. Más aun en el contexto del estudio académico de la música, la necesidad de elaborar descripciones comunicables del objeto de estudio es imperiosa. No podemos resignarnos tan fácilmente a prescindir de un metalenguaje para la música si queremos tener modos de compartir nuestros pensamientos acerca de ella. Resulta inevitable para que tenga lugar el estudio académico de la música que el conocimiento musical, de formato no-proposicional tenga que adquirir, casi por definición, algún tipo de formato proposicional.

Claramente un metalenguaje también puede tener un formato diferente al del lenguaje objeto, como es el caso de los metalenguajes lógicos de naturaleza simbólica. Entonces no es extraño que en ese desvelo social por encontrar modos de comunicar nuestros pensamientos musicales hayan intentado ocupar el lugar de un metalenguaje las categorías descriptivas de la música acuñadas por la teoría musical, y su correlato en el sistema de notación musical. Ellas se constituyen entonces, como expresiones metalingüísticas ampliamente aceptadas por la comunidad epistémica no solamente en los ámbitos académicos, sino también en la vida cotidiana. Hablamos de ellas como *expresiones metalingüísticas* porque sin llegar a ser metalenguaje en sentido estricto, son enunciados (lingüísticos y simbólicos) que cumplen la función de referirse al lenguaje (musical, en este caso).

Las categorías teóricas y notacionales colonizaron todos los discursos acerca de la música, de modo que el conocimiento musical autorizado es reconocido en el dominio del metalenguaje. Por ello el dominio de las categorías de la teoría musical y la escritura ostentó al menos desde los comienzos de la modernidad un estatus diferencial

respecto de otros modos de conocimiento de musical. Esta supremacía de la teoría musical fijó las bases de la denominada *audición estructural* (Subotnik 1996, Dell'Antonio 2004) que se establece como modo de involucrarse con la música escuchándola que goza de gran prestigio social – los textos y cursos de *Aprenda a Escuchar M*úsica son ejemplo de ese prestigio (Machlis 1999; Aguilar 2002)- y se muestra como un indicador académico del *buen músico* (Karpinsky 2000, Hallam 1998). Básicamente, la audición estructural es un tipo de audición idealizada orientada a la producción de respuestas en términos de la estructura musical tal como ésta es descripta por la teoría musical. La *audición estructural,* es una noción de fuerte arraigo positivista. Su carácter *moderno* no radica tanto en las categorías de las que se vale, sino más bien en su pretensión de mirada científica del fenómeno musical. Esta mirada considera a la música como un objeto del mundo que se nos presenta para ser contemplado (escuchado) y comprendido a través de un sistema teórico erudito (científico). De este modo, supone que al examinar la música de acuerdo a tales estructuras tenemos una medida objetiva de sus atributos. Por ejemplo, si escucho una pieza musical y elaboro una respuesta en términos de la teoría o de la notación musical –por ejemplo digo "es un compás de ¾"-, esa respuesta es valorada porque implica que *sé* música (sé más que si *simplemente construyo un significado, imagino, articulo enunciados, reconozco la pieza, puedo crear enunciados musicales a partir de lo que escuché que sean adecuados al contexto en el que lo escuché, etc.*).

La *audición estructural* ha tenido una poderosa influencia en las múltiples disciplinas musicales. Por ejemplo, la musicología se ha ocupado de indagar el fenómeno musical y transmitir sus hallazgos siguiendo esta idea. Pero tal vez haya sido en el campo de la pedagogía dónde su predominio ha tenido las consecuencias más profundas. Toda la educación musical en occidente, pero en particular la profesionalización del músico, pasa por intentos sistemáticos por orientar ese tipo de escucha destacándola como un rasgo privilegiado de musicalidad. *Tener oído* es señalado por músicos y no músicos como atributo *sine qua non* de la excelencia musical (Willems 1940, Sebastiani y Malbrán 2003, Anta *et al.* 2004; Larrubia *et al.* 2004) en implica claramente dominar la *Audición Estructural* (Karpinski 2000, Malbrán y otros 1994, Aguilar 1978). Sin embargo, son numerosas las personas que se enfrentan a una gran

frustración por no alcanzar el desarrollo deseado para brindar, a partir de la audición musical, el tipo de respuestas estructurales esperadas. Porque, además de ofrecer enormes dificultades en este desarrollo, la predilección académica por la audición estructural como rasgo de musicalidad a menudo da lugar a situaciones paradojales que exponen las contradicciones entre los dos significados de *saber* que se mencionaron arriba. Típicamente, personas con capacidades notables, por ejemplo, para producir enunciados musicales nuevos y admisibles en un determinado idioma musical, tienen fuertes dificultades para operar con aquellas categorías teóricas. El metalenguaje de la tradición *auditivo estructuralista* parece estar en la raíz de esta paradoja. Como lo señala Leman (2008) la gente prefiere involucrarse directamente en la música que *describir* su compromiso con ella: "*la descripción es un factor perturbador en nuestra relación con (la música)*" (p.6)

En lo que queda de este capítulo trataré de mostrar como estas limitaciones de metalenguaje, lejos de convertirse en un escollo para el acceso al lenguaje musical nos permiten explorar dimensiones de la música que son fundamentales en la experiencia musical, y que están habitualmente soslayadas por la hegemonía del discurso teórico y notacional en los ámbitos académicos. Se trata de reflexionar sobre las posibles causas del fracaso del uso exclusivo del metalenguaje basado en la retórica y los conceptos de la teoría musical y en la lectoescritura, y por ende de la imposición de la audición estructural, como medida de experticia musical particularmente en las etapas iniciales de la profesionalización musical. La hipótesis central es que la apertura de las estrategias de desarrollo de las habilidades auditivas hacia ciertas dimensiones de la experiencia musical que han sido sistemáticamente ignoradas por los enfoques tradicionales brindará medios para *hablar* acerca de la música de un modo más directo, sin poner en riesgo el éxito comunicacional. Para eso se exploran esas dimensiones y finalmente se proponen algunas vías prospectivas de estudio.

METALENGUAJE TEORÍA Y OÍDO

La teoría musical con la cual se inicia hoy en día la formación especializada en música está vinculada a la noción de *Teoría Práctica*, es decir aquella teoría que es necesaria para sistematizar una determinada

praxis. La teoría práctica de la música fue desarrollada a lo largo de los siglos para regular la praxis tanto de los ejecutantes (*cantores*) como de los compositores (Wason 2002). De tal modo, ya desde su origen, la teoría musical es tomada como prescriptiva más que como descriptiva. En este estado, la teoría explica patrones de comportamiento generalizables, y el desarrollo de las habilidades auditivas que se propone basado en esa teoría es una suerte de estrategia de validación de hipótesis. A través del oído obtenemos evidencia empírica acerca de las hipótesis de análisis teórico. Por ello es que decimos que la *audición estructural* impone un modo de escuchar: nos dice qué se escucha, o qué debería escucharse en cada momento sobre la base de la teoría musical tomando como categorías perceptuales *naturales* de la música a las categorías de la teoría. En esta sección analizaremos este proceso de naturalización de las categorías teóricas y sus implicancias en el estudio y el desarrollo de las habilidades auditivas.

La teoría de la música es un esfuerzo epistemológico dirigido a explicar total o parcialmente un fenómeno musical. La Teoría de la Música como disciplina, en realidad, está integrada por numerosísimos abordajes más o menos fragmentarios a los que denominamos Modelos Teóricos (Cook 1987, Dunsby y Witthall 1988). Los modelos teóricos presentan diferentes niveles de complejidad. Las teorías más complejas se basan en conceptos sustentados en teorías más simples, que a su vez pueden basarse en nociones teóricas todavía más básicas, y así sucesivamente. En la base de todo ese edificio se encuentran los conceptos teóricos básicos o *prototeóricos.* Son las nociones teóricas sobre las que se cimentan las formulaciones teoréticas más sofisticadas, por esta razón, en realidad poseen un poder descriptivo y explicativo muy limitado. Por oposición gozan de un amplio reconocimiento y se hallan fuertemente instalados en el lenguaje natural utilizado para hablar acerca de la música. Ejemplo de éstos son los conceptos de nota, escala, intervalo, acorde, etc.

Estas estructuras teóricas básicas o *prototeóricas* están tan arraigadas en las expresiones metalingüísticas que han adquirido un estatus cognitivo de percepto: decimos que *escuchamos o percibimos* las notas, las escalas, los intervalos, etc. sin advertir que en realidad el proceso cognitivo implicado en ello es de alto nivel y requiere de conceptos prototeóricos. Pongamos como ejemplo la noción de acorde. Nosotros

percibimos algunos tonos sonando en simultaneidad y los escuchamos como acorde. Más aun, si ese acorde se halla en un contexto musical tonal, percibimos un rasgo único y particular: su función tonal. Sin embargo una psicología comparada de la música nos podría decir que tal modo de escuchar ese conjunto de sonidos no es universal sino propio de nuestra cultura. En otras culturas ese conjunto de sonidos no constituye un percepto integrado porque en ellas directamente no existe el prototeórico acorde.

La *prototeoría* tiene un valor metalingüístico fundamental. Nos permite describir el fenómeno en sí. Sin los conceptos de notas, escalas, acordes, intervalos, etc. nos resultaría muy difícil describir la música de modo de facilitar su transmisión en nuestra cultura. En otros términos, los prototeóricos contribuyen enormemente a la representación, la comunicación y la perduración de la música.

Como toda construcción teórica de cierto nivel de complejidad, el código de notación musical occidental se basa en un conjunto de prototeóricos que posibilita un cierto nivel de descripción del fenómeno musical con el objeto de contribuir a su comunicación, manipulación y conservación como bien cultural. No obstante, la perspectiva clásica de la psicología cognitiva de la música ha ido más allá en su alcance y ha propuesto que no solamente las representaciones externas (como es el caso de la escritura musical) dependen de estos prototeóricos, sino que también muchas representaciones internas tienen lugar en base a esas categorías. Así la ciencia cognitiva clásica considera que la prototeoría tiene un valor heurístico importantísimo para explicar ciertos procesos psicológicos de la experiencia musical. Este supuesto surge del hecho de que los prototeóricos están tan instalados en la cultura que los usamos sin conciencia de su naturaleza. Lo hacemos así profusamente porque estos elementos prototeóricos nos sirven para *medir la realidad*. Así, estas nociones teóricas básicas nos sirven al mismo tiempo para realizar una *medición objetiva* de la realidad musical y representarla de algún modo.

De esta manera, las representaciones externas (*v.g.* la notación) y las representaciones internas sobre las que se basa el pensamiento musical tendrían las mismas bases prototeóricas. Desde esta perspectiva, la notación musical parece ser una contrapartida natural de la percepción musical. Es más, muchos conceptos prototeóricos han sido desarrolla-

dos en vinculación directa con las necesidades de la escritura musical. Por ejemplo, la idea de que la unidad de la dimensión melódica es la *nota*, se vincula directamente con el hecho de que la nota es su unidad de escritura en el sistema hegemónico. Sin embargo, este estatus hasta ahora incuestionado, de unidad, ha comenzado a ser puesto en tela de juicio (véase Burcet en este volumen). La noción de *neuma* y su vigencia y desaparición como concepto melódico y de escritura, es un testimonio del modo en el que los conceptos prototeóricos y el sistema de notación son interdependientes.

De este modo, la notación y la teoría práctica de la música sirvieron para fijar las categorías racionalistas que servirían de insumo para la labor del músico (ejecutante o compositor), dejando de lado otros aspectos de la experiencia musical. Así aceptamos que lo que no se escribe, es decir lo que no ha hallado un lugar entre las categorías de la teoría práctica (con su correspondiente correlato en la notación) no existe, o al menos no son significativas para estudiar la música como objeto de la realidad. Todo aquello que no entra en este prisma de objetividad a través del cual mirar la realidad, ha sido confinado a la torre de lo inaccesible, lo inexplicable, aquello que se da en la subjetividad pero no puede ser comunicado, y por ende no puede ser enseñado.

Sin embargo, esas cuestiones *sí* forman parte de la experiencia musical. Y aunque la teoría práctica, y la musicología sistemática de corte objetivista, no lo hayan querido incluir en sus agendas, forman parte de las cosas que involucran a nuestro oído en la experiencia musical. Para desarrollar un oído musical que reconozca esas dimensiones es necesaria, entonces, una perspectiva de análisis que apunte no tanto a validar las hipótesis de la teoría musical y derivar patrones normativos de práctica composicional sino más bien a ganar comprensión de cómo el individuo interactúa con las particularidades de la obra de arte. En otras palabras, qué conocimiento de la obra musical y de su funcionamiento en la interacción con el oyente, éste necesita obtener para predecir su comportamiento e involucrase en ella haciendo uso de sus recursos cognitivos (memoria, expectativa, resolución de problemas, ejecución, interpretación, modos de contar, etc.).

Esa perspectiva de análisis tendrá que poder dar cuenta de lo que nos pasa con la música. Es necesario desarrollar habilidades auditivas

que le permitan al músico-oyente desentrañar y comunicar su experiencia, sin dejar afuera aspectos que considere valiosos de ella. En ese sentido, el punto de partida es reconocer que el análisis musical basado en la teoría práctica, resulta parcial y por lo tanto a menudo poco significativo para el músico-oyente porque cercenan la experiencia y reducen lo relevante a lo normativo.

Decimos que cercenan la experiencia porque desconocen los aspectos de esa experiencia que resultan más importantes para la subjetividad. Por ejemplo, un instrumento importante para medir la realidad física de la atmósfera en cuanto a su temperatura es el termómetro. El termómetro nos dice *objetivamente* cuál es la temperatura del aire aquí y ahora. Pero claramente no es la única variable que interviene en mi experiencia de la temperatura. Yo siento frío o calor por una diversidad de causas de las cuales, la temperatura del aire es solamente una (ni siquiera podemos decir que es la más relevante). Si el único dispositivo que tengo para analizar esa realidad es el termómetro, la explicación de la experiencia va a ser siempre sesgada, y con el tiempo, como estudioso de mi experiencia, voy a dejar de reconocer aquellos aspectos de ella que mi explicación no alcanza. Pero además, en el caso de la experiencia musical es importante tener en cuenta que la teoría práctica es normativa, por lo tanto asume que lo más relevante de la experiencia está dado a priori.

Del amplísimo abanico de tales conocimientos propongo, solamente para iniciar esta reconsideración, tres dimensiones de la experiencia musical que ocupan un lugar muy importante en la experiencia y que el desarrollo de las habilidades auditivas ha tendido a evitar. Ellas describen: (i) lo emocional, (iii) lo intersubjetivo, y (i) lo temporal.

LO EMOCIONAL

Los aspectos emocionales de la música son de un impacto innegable en la experiencia. Filósofos, músicos y artistas de todas las procedencias han reconocido la impronta emocional de la música. La música puede representar emociones. Así atribuimos estados emocionales a la música, decimos por ejemplo "esta música es triste", como lo reconocemos en una novela o un film. Pero también, la música puede

suscitar emociones, como lo hace también una novela y un film, y de este modo decimos "esta música me entristece" (Juslin y Sloboda 2001). Las aristas emocionales de la experiencia musical son por lo tanto múltiples. Sin embargo, debido a que los rasgos emocionales no forman parte de la escritura, la emoción ha sido desterrada de las descripciones estructurales propuestas por la teoría musical. Como la emoción no puede ser descripta objetivamente a través de la escritura musical, la emoción es considerada irrelevante para comprender y describir la música. Por ende el desarrollo de las habilidades auditivas no alcanza ese ámbito porque se lo considera un terreno que no vale la pena explorar en nuestro trabajo por desarrollar el oído musical. Más aun, muchas veces se considera que es un ámbito que conviene expresamente ignorar para evitar que la objetividad de nuestras mediciones teóricas se *contamine con aspectos subjetivos.* Sin embargo, la música inexhorablemente produce efectos emocionales (Scherer y Zentner 2001). Más allá de nuestro control voluntario, la respuesta emocional es básica y primaria, por lo tanto es imposible dejarla de lado.

Paralelamente, como lo señala Leman (2008)

> "Las actividades como el razonamiento, la interpretación y la evaluación pueden perturbar la sensación de inclusión directa, puesto que la mente se compromete en una representación del estado del ambiente que distrae el foco y, como consecuencia, puede romper el "hechizo" de estar sincronizado." (p.7)

El compromiso emocional en la música es directo e inmediato, a menudo involuntario e inconciente. Por ello tenemos la sensación de que en cuanto accedemos a él de modo conciente, nos percatamos de nuestra inmersión emocional, la exploramos y arriesgamos una explicación, esa misma observación es la culpable de que la emoción se desvanezca. Además si procuramos explicarnos la situación en términos que puedan ser fácilmente comunicados (a través de algún sistema teórico compartido) la desconexión con el estado emocional primigenio parece ser mayor.

Leman (2008) sugiere que probablemente la percatación de la experiencia emocional y la inmersión en ella tengan que encontrar un estado

de balance para que podamos comprenderla de manera efectiva. En tal sentido, un enfoque del desarrollo de las habilidades auditivas que sea superador de las restricciones de la Audición Estructural, lejos de ignorar la dimensión emocional del fenómeno, procurará comprender, describir y dilucidar su impacto. En línea con las impresiones descriptas y con la mirada objetivista, las aplicaciones pedagógicas de la Audición Estructural tienden a que el oyente no se comprometa afectivamente con la música, desnaturalizando así la manera más conspicua de involucrarse en la música. Esto trae importantes desventajas a nivel cognitivo, como por ejemplo la de incidir negativamente sobre la memoria (Martin y Metha 1998, Balch *et al.* 1999). La respuesta emocional a la música no es una actividad inferencial a través de la cual se accede al contenido emocional que conlleva la música. Por el contrario, uno puede inferir una intención, una actitud, e incluso un concepto a partir del registro corporal de una determinada emoción (Damasio 1994). Ese registro depende de una serie de factores que, por supuesto, exceden la estructura musical. Sin embargo, como lo señalan Scherer y Zentner (2001) es importante escudriñar el peso que estos factores pueden tener en la respuesta obtenida.

La Audición Estructural hace mucha fuerza para que el oyente deje de lado ese registro emocional-corporal. En primer término su retórica no contempla modos de referenciar los registros emocionales, y éstos por lo general son menospreciados. Por ejemplo, cuando se desarrolla la habilidad de discriminar las configuraciones melódicas en modo mayor de las que están en modo menor, se desdeña cualquier tipo de referencia que recuerde el cliché de que "el modo menor es triste". Es un cliché porque no toda la música en modo menor es triste, y no toda la música triste es en modo menor. Además la tristeza puede ser el resultado de una multiplicidad de variables (musicales, personales, circunstanciales, etc.) que coadyuvan a representar o generar ese estado interno (Vuoskoski y Eerola 2011). Por supuesto, no es la tristeza lo que define el modo menor. El *modo menor* es un concepto teórico que remite al repertorio de alturas que la melodía utiliza en su despliegue, y en tal sentido es la presencia en ese despligue de los denominados grados modales lo que lo definen. Sin embargo, la tristeza es un epifenómeno de esa selección de alturas. No es poca la evidencia psicológica que vincula el

modo menor tanto a la tristeza representada como la suscitada (Gagnon y Peretz 2003; Kallinen y Ravaja 2008). Desconocer entonces la tristeza que puede representar o suscitar la presencia de esos grados modales en el repertorio de alturas utilizado por la melodía, es atribuirle más importancia al lugar que ocupa esa nota en la escala que en la experiencia. Es posible que yo recuerde mejor la melodía escuchada, pueda tomar decisiones interpretativas, pueda generar expectativas de continuidad, pueda reconocer cambios en la melodía, etc. por la tristeza que representó para mí o que suscitó en mí que por la presencia de la tercera o la sexta menor. De este modo, el registro de ese estado emocional es una herramienta muy valiosa para el desarrollo de las habilidades de análisis a través de la audición.

El registro de aspectos afectivo-emocionales puede incluso abarcar propiedades más técnicas aun. Por ejemplo de acuerdo con Karpinski (2000) "*la identificación de intervalos es tal vez la más ubicua de todas las actividades atomistas de entrenamiento auditivo*" (p. 52). Un componente importante en la caracterización del intervalo es la disonancia, que es sin duda, más allá de su explicación psicofísica, una noción afectiva. Porque, si bien la disonancia depende de ciertas variables físicas, en realidad, es una respuesta emocional culturalmente dependiente a dichas cualidades físicas. La tendencia objetivista de la Audición Estructural lleva a medir objetivamente los intervalos para identificarlos con alguna de las categorías disponibles, como por ejemplo contando los grados de la escala que comprende dicho intervalo. A través de ese procedimiento no es difícil, por ejemplo, confundir una séptima de una octava (algo bastante común entre los estudiantes). Sin embargo, esta confusión es menos plausible si se tiene en cuenta ese contenido emocional: una séptima suscita afectos muy diferentes a los que suscita una octava. Por supuesto que tal respuesta emocional aun en relación a un evento tan atomizado se construye en un contexto de interacción y por ende se requiere la consideración de los diferentes componentes que afectan dicho contexto. Para enfrentar este problema, la perspectiva objetivista, en vez de considerar dichos factores, decidió desconocerlos.

Una dificultad para establecer algún tipo de correspondencia con la información afectiva tiene que ver con el hecho de que, aunque existe abundante evidencia respecto de la consistencia en la atribución emo-

cional a la música por parte de los oyentes, no existe un trabajo teórico ni empírico que permita establecer un exhaustivo mapeo emoción-estructura. Aunque existen numerosos esfuerzos en ese sentido tanto desde el campo de la musicología (v.g. Coocke 1959) como de la psicología (v.g. Sloboda 1992), e incluso desarrollos teóricos muy amplios que dieron lugar a cambios epocales profundos en la producción artística musical (piénsese por ejemplo en la noción de Pathos en música que tenían los griegos o la *Affektenlehre* del siglo XVII) no satisfacen las necesidades de tal correspondencia. Surge aquí, probablemente, un problema de incompatibilidad entre las unidades de la teoría, y las candidatas a unidades del sentido emocional (lo que Scherer y Zentner llaman "episodio emocional"). Es posible que la organización de unidades de la teoría (extensión, categorías analíticas, etc.) no tenga nada que ver con las organizaciones supraestructurales capaces de comunicar emociones inferidas de manera consistente. Por ejemplo, al leer una novela, uno es capaz de inferir una emoción intencionada. Sin embargo, no es posible determinar en qué elementos estructurales se encuentra esa emoción: ¿se da en el léxico, en la sintaxis, en la semántica de ciertas palabras? Probablemente sea una combinación de todo eso, pero que a la hora de entenderla como un todo no funciona el análisis de las partes.

Del mismo modo, no tiene sentido decir que la "tristeza sentida" en una pieza en modo menor está en la tercera o la sexta menor. Existe allí algún tipo de propiedad emergente que no está todavía suficientemente estudiada.

Sin embargo, probablemente, no sea ese el camino que tengamos que recorrer. Si pensamos en las cualidades emocionales de la experiencia musical como si fueran atributos estructurales susceptibles de ser leídos y medidos de manera objetiva y mapeados en una descripción a manera de *partitura emocional* estaríamos cayendo nuevamente en el proceder del paradigma objetivista. La recuperación de la dimensión emocional nos enfrenta a la necesidad de repensar la modalidad de pensamiento que buscamos en el desarrollo de las habilidades auditivas. Contrariamente a la mirada tradicional, la atención a la dimensión emocional permite entender el rol que juega lo subjetivo en la comprensión de la música a través de la audición. Lejos de pretender llevar la experiencia emocional a un plano objetivo, la idea es mantener ese plano subjeti-

vo como el direccionador de las descripciones estructurales. La idea central de este principio sería que *lo que sentimos* al escuchar la música tiene que hallar algún tipo de explicación verosímil en las descripciones estructurales que realizamos y comunicamos.

En otros términos, la explicación de la realidad tiene que poder dar cuenta de la experiencia. Si por el contrario, esa explicación en contraintuitiva respecto de la experiencia, tiene que permitir encontrar las razones de esa contradicción para alcanzar una explicación satisfactoria. No tiene que negar la contradicción. Si el termómetro dice que hace 25ºC y yo siento frío, no puedo pretender prescriptivamente tener calor, sino que debería optar por explicar todas las variables que pueden estar interviniendo para que tenga frío, aun las más subjetivas. Pensar la subjetividad en la explicación del fenómeno musical, lejos de distanciarnos de la comprensión de la música y por ende a la actuar musicalmente de manera ajustada al contexto nos acerca a la música de una manera que no escinde lo técnico de lo expresivo, lo analítico de lo afectivo, lo racional de lo emocional, dicotomías que no hallan lugar en un paradigma experiencial.

LO INTERSUBJETIVO

La mirada musicológica objetivista, desarrollada a lo largo del siglo XX, se interesó e impulsó fuertemente la teoría musical como *la* explicación de la música. Es poco lo que ha hecho, sin embargo, para incorporar a esa explicación los procesos de producción musical.

De este modo, privilegió los aspectos estructurales de la música por considerarlos los únicos susceptibles de una mirada objetiva, por sobre una consideración de la música puesta en acto (véase López y Vargas en este volumen). La *nueva musicología* (Clayton *et al.* 2003, Cook y Everist 1999), influida por los estudios culturales y la etnomusicología ha comenzado a reconocer los elementos sociales y culturales como propios de la música misma, y no solamente en tanto elementos contenidos en las estructuras musicales (del mismo modo que lo sugirió tempranamente Adorno, 1958). Como lo señalan Shepherd y Wicke (1997).

> "esta tendencia puede ser trazada en el modo en el cual el énfasis tradicional sobre el positivismo que ha caracterizado el estudio de la música desde finales de los cincuenta ha derivado en la cuestión de la relación entre los procesos musicales y los procesos de la subjetividad siendo diligente y, a menudo, conscientemente evitada" (p.8).

Así se deja de pensar a la obra musical como un objeto autónomo, que tiene una existencia independientemente de los acontecimientos sociales. Por el contrario la obra musical incluye inevitablemente un acto social en su realización e integra un sistema en el que diferentes actores (compositor, ejecutantes, oyentes) contribuyen a su realidad (Small 1998). Entendido así, el significado musical estará siempre vinculado al otro. Si la música es *entre nosotros* (Español y Shifres 2008a), se cuestionan los límites mismos de la música y su autonomía.

La dimensión intersubjetiva de la ejecución ha sido indagada y es hoy en día reconocida. Precisamente algunos de los trabajos que abordan la ejecución como experiencia intersubjetiva rescatan al oyente dentro de ella. En otro sitio (Shifres 2008) hemos propuesto que la ejecución musical se sintetiza en un conjunto de experiencias temporales elaboradas para ser compartidas. Allí aportamos evidencia sobre el modo en el que el oyente advierte aspectos de la subjetividad del ejecutante, planteando una comunicación que va más allá de la recepción de un mensaje.

Pero el oyente va más allá del ejecutante como sujeto, y la experiencia intersubjetiva tiene lugar con la música misma. Los humanos somos seres intersubjetivos porque buscamos en todo momento comprender las subjetividad del otro. Necesitamos hacerlo porque la mayor parte de nuestra vida en sociedad depende de esa lectura de los estados internos, emociones, creencias, intenciones, etc. del otro ya que no siempre la comunicación se da en forma de reconocimiento de mensajes explícitos. Para esto poseemos una *Teoría de la Mente*, entendida en psicología como la capacidad para atribuir pensamientos e intenciones a otra persona, es decir reconocerla como un *ser mental e intencional.* También, a menudo adjudicamos intenciones a entidades

no humanas, incluso objetos (Rivière 1991). Entre ellos está la música. Decimos "la melodía busca su resolución", por ejemplo dando cuenta de nuestro reconocimiento de la intencionalidad de la música y de este modo entendemos la música en términos de acciones o intenciones subjetivas (Leman 2008). A través de esta capacidad es que podemos establecer un estado de *empatía* con la música. Este conocimiento de la música como *otro virtual* (Bråten 1998), es a menudo pre-conciente y no proposicional, por lo tanto constituye un acceso más directo a la música que le permite al oyente predecir y recordar comportamientos musicales, identificar patrones y regularidades, categorizar componentes, etc. El oyente, entonces no es el último eslabón de una cadena comunicacional que comienza en el compositor, sino que es un nodo más en una compleja red de relaciones intersubjetivas que conforma la experiencia musical.

La idea positivista de experiencia musical solipsista alimenta la demanda de una repuesta objetiva, porque la objetividad se convierte en el único modo de comunicación. La perspectiva objetivista no podía hacer lugar a aquellos componentes no estructurales, por no ser susceptibles de una medición objetiva y por ende por no ser comunicables. Por ello valoró los aspectos mensurables a través de la teoría, y confinó al resto a una enorme caja de cuestiones *extra musicales*. La nueva musicología, por el contrario, repiensa la noción de componentes *musicales* y *extra musicales* de la experiencia, porque es la experiencia misma la sustancia de la obra musical.

Sin embargo, como lo señala Leman (2008) lo que escuchamos cuando escuchamos música está determinado por el contexto cultural en la que la música es escuchada. Es justamente el conocimiento del contexto cultural y de las descripciones de la música que resultan válidas en él lo que posibilita que las ideas acerca de la música puedan ser comunicadas con éxito a pesar de que las descripciones sean parciales. Un ejemplo claro de esto es el mismo código de notación que lejos de representar, como ya se dijo, toda la música, expresa solamente algunos aspectos de ella. De este modo, la notación es un dispositivo exitoso porque quienes la usan conocen las particularidades de su contexto de producción. De otro modo la comunicación pretendida por la partitura fracasa. Se ve claramente en el caso de la interpretación

de partituras de música popular como el jazz o el tango. Claramente no se puede hacer una interpretación convincente de la pieza representada en la partitura si no se conocen las características del estilo. El dispositivo es exitoso porque el conocimiento del contexto aporta contenidos que se transmiten solamente de manera oral y resignifican los símbolos expresados en la partitura.

> "Esta experiencia cultural común es con frecuencia implícitamente conocida y entonces no hay necesidad de hacerla explícita en la descripción. Si el contexto cultural compartido es un contexto de experiencia, entonces sólo unas pocas palabras pueden ser necesarias para que la gente se entienda mutuamente. Puede suponerse que las descripciones funcionan bastante bien con la música porque como seres humanos compartimos la experiencia de la música y a menudo compartimos también el contexto en el cual la música está aconteciendo." (Leman 2008, p.7)

En esta revalorización, la refomulación de algunos paradigmas psicológicos han contribuido notablemente. En primer lugar está el cuestionamiento a la idea de comunicación como una cadena unidireccional que va de un emisor hacia un receptor (Shannon y Weaver 1949) comenzó a ser reemplazada por la idea de una comunión intersubjetiva en la que los contenidos pueden circular en múltiples direcciones (Shanker y King 2002; Trevarthen 1998; 1999/2000; en particular en el campo de la música véase Shifres 2008b). En segundo lugar figura la idea de que el contenido de la comunicación no está siempre codificado en un mensaje, sino que puede compartirse directamente a través del compromiso directo en los sujetos en la energía física que la música implica (Leman 2008).

Las consecuencias directas que tiene esto en las prácticas pedagógicas en relación al desarrollo del oído musical son al menos dos: En primer lugar se cuestiona la dicotomía entre *musical* y *extra musical*, entre objetivo y subjetivo, dando lugar a todos los sujetos de la experiencia en la conformación del significado. En segundo lugar, es posible valorar formas de comunicación que no sean verbalmente codificadas, para dar cuenta de la experiencia musical. Por ejemplo, la interacción entre el canto de un estudiante y el gesto de otro puede ser una ex-

presión clara del entendimiento no sólo de aspectos melódicos de la música que estén construyendo, sino también de aspectos dinámicos y expresivos (afectivos).

La dimensión intersubjetiva de la audición está inextricablemente enlazada con la dimensión emocional. A través de la empatía emocional, las reacciones del otro en la interacción, el modo en que se mueve, toca, canta, etc. producen indicios que actúan inmediatamente sobre las emociones, pero también sobre la intencionalidad del otro. Esto tiene implicancias directas sobre la comunicación que está teniendo lugar. Por ejemplo, es reconocido que cuando estamos comunicándonos en una lengua que no dominamos lo suficiente, ver a la persona que habla nos permite capturar indicios en su comportamiento que son importantes para entender lo que está diciendo. Del mismo modo el compromiso directo con la ejecución musical en el contexto de interacción introduce nuevos componentes que pueden ser descriptos como parte de la música que está teniendo lugar.

Finalmente, entender la experiencia musical como intersubjetiva es clave para lograr un nivel de comunicabilidad aceptable de diferentes niveles de descripciones sin necesidad de caer en las categorías objetivistas de la teoría, rescatando los aspectos subjetivos de la experiencia. En otros términos, reconociendo la dimensión intersubjetiva en el desarrollo de las habilidades de audición podremos conservar lo subjetivo garantizar la comunicabilidad de lo escuchado.

LO TEMPORAL

El enlace intersubjetivo y el registro del estado emocional, dependen absolutamente del desenvolvimiento temporal de la experiencia musical (Trevarthen 1999/2000; Stern 2010). La música se desarrolla en el tiempo, y el registro emocional y comunicacional de la experiencia varía momento a momento de ese transcurrir. La experiencia musical es la experiencia del tiempo: experimentamos la música en tanto experimentamos el tiempo en la música. Como ha señalado Imberty (1981) cada estilo musical, como testimonio de la cultura de un lugar y una época determinada hacen ostensible un modo de configurar el tiempo. Las respuestas emocionales han sido tradicionalmente rechazadas

como descripciones válidas de la experiencia musical, además de por las razones esgrimidas arriba, porque las herramientas disponibles para caracterizarlas en general son estáticas y dan cuenta solamente de instanciaciones a lo largo del tiempo. Aunque la musicología ha desarrollado abundantemente el tema del tiempo en la música, las herramientas descriptivas y, particularmente, los dispositivos disponibles en la actualidad para tales descripciones en el sistema de escritura son por demás insuficientes para dar cuenta del devenir de la música. Esta es una de las más graves consecuencias de subordinar los problemas de la audición de la música a las categorías de pensamiento otorgadas por el sistema teórico y de notación musical (véase Burcet en este volumen, López y Vargas en este volumen).

Siguiendo metodológicamente a Ricouer (1985) es posible comprender los problemas de la configuración de la música en la medida que abordamos la configuración del tiempo *por* la música. Pero si consideramos que una buena parte de lo que constituye nuestra experiencia psicológica en la música es nuestra experiencia psicológica del tiempo configurado en la música es necesario pensarla a través de herramientas que no desnaturalicen esa configuración. Por esta razón la partitura no puede, por definición, capturar esa dinámica temporal. Porque el tiempo de la partitura es el tiempo que el lector manipula en soledad (no en interacción), por lo que, de acuerdo a lo que señalamos en el parágrafo anterior, desaparece su esencia intersubjetiva. Al leer la partitura, el lector puede avanzar, retroceder, reiterar, entre otras operaciones que alteran la configuración temporal de la experiencia. De modo que es la performance el modo de existencia musical en el que se realiza, inexorablemente, su transcurrir. Así, la performance es la base natural para el desarrollo de las habilidades auditivas.

Sin embargo nos enfrentamos a algunas dificultades por carecer de fundamentos tanto psicológicos como metodológicos para sostener prácticas educacionales que promuevan el desarrollo en el dominio de la dinámica temporal. En primer lugar la psicología de la música, ha podido contribuir al estudio del tiempo en la música solamente a través de investigación relativa a procesos cognitivos reactivos (atención), retroactivos (memoria) y proactivos (expectación) procurando explicar cómo la mente se orienta en la experiencia musical hacia el presen-

te, el pasado y el futuro respectivamente. Así es que tradicionalmente ha limitado su exégesis de los problemas de la cognición temporal al establecimiento de ventanas temporales. El concepto de presente psicológico (Fraisse 1982), es un ejemplo de tales ventanas temporales. En ese sentido, la teoría práctica de la música ha aportado conceptos que pueden ser utilizados como tales, por ejemplo los conceptos de compás, de célula rítmica (pie rítmico), la estructura de agrupamiento (Lerdahl y Jackendoff 1983), entre otros, delimitan ventanas que permiten capturar momentos en el devenir. De esta manera, sus descripciones teóricas sobre el transcurrir del tiempo en la música congela el contenido de esas ventanas temporales: vemos el paso del tiempo no a través del cine, sino a través de una serie de fotografías estáticas en sucesión. Así, cuando analizamos las estructuras rítmicas (agrupamiento y métrica) estamos llevando a cabo típicamente este proceder. Esta limitación pone de manifiesto que el procesamiento temporal compromete algún tipo de *demarcación* del tiempo y que los procesos por los cuales configuramos el tiempo de la ejecución musical tienen lugar no únicamente a partir del sonido, sino fundamentalmente a partir de *réplicas* del sonido que se construyen en la mente. Cómo lo señala Reybrouck (2004) procesar la música implica elaborar la transición entre presentación y representación. No obstante, la estrategia de reconstruir la dinámica temporal del todo a partir de la demarcación del tiempo puede ser insuficiente. Desde esta perspectiva se considera que el tiempo, al igual que los objetos visibles, se puede dividir en componentes homogéneos. Por esta razón se asume que, el tiempo de los acontecimientos musicales en el mundo está marcado en la experiencia del oyente por un conjunto de estructuras musicales más o menos tipificadas para un cierto lenguaje o estilo musical. Por ejemplo, en el estilo clásico se pueden preestablecer ciclos temporales a nivel de la frase musical (por ejemplo frases simétricas de 4 compases), a nivel del metro (por ejemplo la caída de un acento cada tantos impulsos), y a nivel de pulso (por ejemplo un impulso cada x tiempo, tempo negra= 60, etc.), entre otros.

Sin embargo al considerar el tiempo como una concatenación de elementos discretos se lo priva de su cualidad más importante: su carácter dinámico y cinético de continuidad y desarrollo, en el que el

presente se mezcla con el futuro y el pasado en una unidad orgánica. Cuando los acontecimientos de la obra son considerados en el tiempo real de la ejecución musical, el oyente contrasta el tiempo *prefigurado* (por esas estructuras medidas y tipificadas) con el tiempo *refigurado* en la ejecución musical (el tiempo de la ejecución). La música recupera su impronta dinámica. Desde una perspectiva kantiana, es posible decir que la imaginación genera una estructura conectiva a través de la cual nosotros tenemos una experiencia coherente y unificada a lo largo del tiempo. La ejecución musical reconfigura el tiempo aporta su contenido dinámico a la experiencia.

En segundo lugar surge un problema metodológico de la misma laguna teórica: a pesar de la importancia del tiempo en la experiencia musical, la teoría práctica de la música es impotente para explicar la dinámica de dicha experiencia. Como se dijo, si bien la escritura musical posee modos de representar aspectos temporales, tales como la métrica y el ritmo, estas representaciones están siempre supeditadas a la sujeción a categorías, las de la *musica mensurabilis* (Cohen 2002; Fuller 2002), que no necesariamente reflejan el fluir dinámico del tiempo en la experiencia. De este modo el tratamiento tradicional que se le da a los aspectos temporales en los programas de formación del oído musical se limita a encorsetar el tiempo de la experiencia en esas categorías conocidas, que permiten una suerte de acercamiento *cuantitativo* –por brindar criterios de medición- a la comprensión del tiempo. Los recursos pedagógicos típicos son la medición y la comparación. Medimos el tiempo, medimos la duración de los acontecimientos, contamos la reiteración de patrones temporales, establecemos relaciones antes-después, identificamos regularidades y diferenciamos las relaciones de sucesión y simultaneidad. Pero no explicamos *cómo* transcurre el tiempo. De este modo, las categorías de notación y prototeóricas no alcanzan a establecer cómo procedemos en la experiencia a la demarcación del tiempo, y cómo se integra el presente, el pasado y el futuro en la representación del paso del tiempo. Es decir que no alcanzan un acercamiento *cualitativo* a la explicación del tiempo.

De manera interesante, los paradigmas actuales en psicología reconocidos con el nombre general de *ciencias cognitivas de segunda generación* (Johnson 2007, véase Pereira Ghiena y Jacquier en este volumen)

que incorporan tanto el tratamiento de la dimensión emocional como de la dimensión intersubjetiva a la exégesis de los procesos mentales otorgan un sitio particular a la experiencia del tiempo. De acuerdo con Stern (2010), por ejemplo, la experiencia de lo vital, es decir de aquello que vive, y que de ahí resulta primordial en nuestro desarrollo cognitivo, está ligada a la experiencia del tiempo. La música en tanto arte del tiempo representa para nosotros una expresión dinámica de vitalidad. Para Stern, esta experiencia depende fundamentalmente del movimiento. De modo que nuevamente vemos cómo el registro corporal se convierte en un recurso poderoso para la comprensión de las configuraciones musicales. Si el problema que tenemos es el de ver cómo pasar de la noción de una sucesión de unidades discretas a una *continuidad relacional* (Reibrouck 2004), el de determinar qué tipo de conexiones se establecen entre las unidades de tiempo escandidas para convertir a la sucesión en un todo que sea más que eso, más que una sucesión, puede ser un paso inicial en su superación pensar en el movimiento (manifiesto, observado e imaginado) como el aglutinante que se busca (véase Pereira Ghiena y Jacquier en este volumen)

En la formación del oído musical se trabaja con ese criterio de demarcación y medición del tiempo. Para ello se recurre a representaciones de un tiempo proyectado en un plano pasado. Al representar la cuarta dimensión (la del tiempo) en el espacio de dos (el plano), la calidad de su devenir se pierde en las proyecciones realizadas. De este modo, ese tiempo representado no permite dar cuenta del devenir, por ejemplo, de los contenidos expresivos en general (emocionales, dinámicos, cinéticos, etc.). Un desarrollo de las habilidades auditivas que contemple el aspecto cualitativo del tiempo en la experiencia musical debería procurar mantener la cualidad del tiempo en las actividades de comprensión. Para esto se debería atender la concordancia entre el fluir temporal de la música y el fluir temporal de las repuestas que se buscan. En un extremo esto implicaría, por ejemplo, transcribir una melodía en el tiempo real, es decir lograr recuperar el tiempo del discurso en la acción de transcripción. Obviamente, que esto autoimpone límites físicos. Pero en el medio hay alternativas más accesibles, tales como graficar en tiempo real con movimientos, o dibujos, etc. En ese sentido, el uso del cuerpo, y el consecuente registro corporal de la ex-

periencia (como secuencia de acción, más que como secuencia de unidades escritas) resultan más espontáneos y pueden servir para mediar con representaciones en el plano que son más abstractas.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta recorrida por algunas de las dimensiones de la experiencia musical que no son habitualmente tenidas en cuenta en el desarrollo de las habilidades de audición se ha podido constatar que el uso de la notación musical y las categorías de la teoría musical como metalenguaje resulta insuficiente para capturar todos los aspectos de la música, que resultan particularmente significativo sobre todo en las etapas iniciales del desarrollo musical. Estos aspectos son probablemente los más relevantes para el registro somato-mental de la experiencia y la posibilidad subsecuente de operar sobre ella y comunicarla.

De ahí es que se propuso buscar nuevas formas de metalenguaje o expresiones metalingüísticas que sean capaces de disputarle, al menos en el contexto de la formación inicial, la supremacía a los metalenguajes instituidos. Las expresiones metalingüísticas procuran describir algún aspecto de la experiencia musical. Como lo señala Leman (2008) las descripciones de la música vinculan el nivel subjetivo con lo social ya que se basan en los recursos retóricos que son significativos en el seno de la cultura. Sin embargo, cuanto más penetran en el nivel subjetivo más limitadas son en su eficacia comunicacional. Sin embargo,

> "Las personas producen comunicaciones acerca de la música porque la música es un aspecto esencial de la vida que brinda significado al mundo que nos rodea, y porque se comparten las experiencias y los contextos musicales. La descripción forma parte de una práctica de significación que ayuda a la gente a acceder a la música." (Leman 2008, p.8).

Desde la perspectiva objetivista de la musicología y la educación musical, las descripciones subjetivas, han sido desairadas e incluso ridiculizadas. Esta perspectiva es la que instaló el paradigma de la *Audición Estructural* como hegemónico en la formación de los músicos profesionales. Sin embargo, la supremacía de la audición estructural se

basa en el mal entendido de considerar sus categorías como categorías naturales. Al pensar las categorías teóricas como categorías naturales, *resulta natural* escuchar de acuerdo a esas categorías. Por ejemplo, Karpinski (2000) sugiere diferenciar la idea de "pensar en música" de la de "pensar sobre música" y sostiene que la habilidad de audición musical descansa en la primera. Estas dos ideas exponen la dicotomía lenguaje-metalenguaje. El objeto de conocimiento en ambas es la música, sin embargo, en una la mente opera lingüísticamente mientras que en la otra lo hace *metalingüísticamente.* Sin embargo luego, esta pedagogía requiere que el estudiante articule sus respuestas en términos teóricos asumiéndolos como naturales (lingüísticos). De tal modo, los procesos cognitivos se reifican en las respuestas teóricas y lo de "pensar en música" suena más a slogan que a objetivo de enseñanza.

Para superar esto es importante ubicar el valor justo del metalenguaje teórico derivado de la teoría práctica o de otras teorías musicales. Surge entonces una pregunta clave: ¿por qué el metalenguaje válido tiene que ser el de la teoría? Porque en definitiva, decimos "no podemos hablar sobre la música", "el lenguaje natural no puede hablar sobre la música", porque hemos restringido el uso del lenguaje natural a las categorías de la teoría. En otros términos hemos desconfiado de otras maneras de hablar sobre la música.

Podríamos pensar en otras formas de discurso acerca de la música. Por ejemplo, durante el siglo XIX tuvo lugar un desarrollo de una modalidad de acercamiento a formas metalinguisticas sistemáticas no basadas en los términos de la teoría práctica. De manera peyorativa fue denominado *análisis amateur* por la tradición objetivista que lo sucedió (Bent 1987). A pesar de las críticas, el análisis amateur ha tenido la virtud de *llegar* de una manera más directa y efectiva al público en general. De modo que se le puede reconocer un cierto éxito comunicacional. Esa perspectiva de análisis ha sido revalorizada en las últimas décadas, reelaborando sus epistemología, con base en los estudios hermenéuticos (Kramer 2002).

Pero el cuestionamiento acerca del metalenguaje puede ir aún más allá, hasta la observación de que puede haber formas de metalenguaje que no se basen en la abstracción, la conceptualización y la verbalización (Leman 2008). A lo largo de estas páginas los tres caminos que

tomamos (estos son, las dimensiones emocional, intersubjetiva y temporal) nos llevaron a un mismo destino: la valoración del movimiento, particularmente el movimiento del propio cuerpo -y del cuerpo del otro real o virtual-, como metalenguaje.

Así el desarrollo de las habilidades auditivas requiere de una investigación profunda acerca del modo en el que el cuerpo *habla* de la experiencia musical. Abandonar la asunción de las categorías teóricas como naturales, implicará cuestionar el posicionamiento del enfoque clásico de la psicología cognitiva de la música que instaló la idea de que la música se escucha en términos de ciertas categorías teóricas (notas, intervalos, etc.). El viraje del paradigma cognitivista clásico hacia otros que involucran la extensión de la mente al cuerpo y el entorno (Gomila y Calvo 2008), y el reemplazo del modelo comunicacional clásico por otros que contemplen vías y formatos diferentes para la circulación de contenidos (Shanker y King 2002) permitirá encontrar otros modos de suponer el funcionamiento de la mente musical. Junto a estos cambios, los cambios en las concepciones musicológicas que van desde la pretensión objetivista de mediados de siglo a los enfoques inclusores de la diversidad musical y la amplitud de la capacidad musical, abren el camino para reformular tanto la tradición pedagógica en el desarrollo de las habilidades auditivas como el conjunto de valores y creencias que la sustentan.

En ese sentido, el gran desafío en este campo es trascender el cuestionamiento a los metalenguajes, hacerse cargo de ellos en todos los aspectos que sean necesarios para garantizar el desarrollo de la comunicación y la comprensión de la experiencia musical, rescatando otras teorías importantes que tienen (o han tenido) poder descriptivo de la música aunque no tengan incumbencia estructural – como la *Affektenlehre* o el análisis herme-néutico – y generando metodologías que no priven a los estudiantes de las categorías que verdaderamente pueden ser consideradas como naturales por anteceder a toda reflexión teórica, como es el caso de las categorías gestuales (véase Pereira Ghiena y Jacquier en este volumen). Para eso será necesario generar nuevos metalenguajes (tal vez incluso haciendo uso de enunciados lingüísticos) en los que los componentes dinámicos de la música sean incluidos de manera creativa y semánticamente pertinente.

Referencias

- Adorno, T. W. (1958). *Philosophie der Neuen Musik* [Filosofía de la Nueva Música (A.L. Bixio, trans.) Buenos Aires: SUR, 1966]. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt GmbH.

- Aguilar, M. del C. (1978). *Método para Leer y Escribir Música a partir de la Percepción.* Buenos Aires: M del C Aguilar ed.

- Aguilar, M. del C. (2002). *Aprender a Escuchar Música.* Madrid. Visor/Machado.

- Anta, F.; Flamenco, J.; González Scotti, V.; Jacquier, M. de la P.; Peña, M.; Rey, D.; Rezzónico, M. E.; Ripa Alsina, M. (2003) Los Músicos de Rock y sus juicios acerca de las habilidades musicales. Trabajo presentado en el *ENIAD 2003*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, octubre de 2003.

- Balch, W.; Myers, D.M. y Papotto, C. (1999). Dimensions of mood in mood-dependent memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **25**, 70-83.

- Bent, I. (1987). *Analysis*. London: McMillan Press

- Bråten, S. (1998). Intersubjetive communion and understanding: development and perturbation. In S. Bråten (ed.), Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny. Cambridge: University Press, pp. 372- 382.

- Cabré, M. T. (2001) Fundamentos de Lingüística en Logopedia. En Jordi Peña-Casanova (Ed.) Manual de Logopedia. 3ra Edición, pp. 87-110. Barcelona. Elsevier. Masson

- Clayton, M; Herbert, T. y Middleton, R (Eds.) (2003) *The Cultural Study of Music.* New York and London: Routledge.

- Cobley, P. (2001). *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics.* Londres y Nueva York, Routledge.

- Cohen, D. (2002). Notes, scales, and modes in the earlier Middle Ages. En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory.* Cambridge: University Press, pp. 307-363.

- Cook, N. (1987). *A Guide to Musical Analysis.* Oxford: Oxford University Press.

- Cook, N. y Everist, M. (Eds.) (1999) *Rethinking Music*. Oxford: University Press.

- Cooke, D. (1959). *The Language of Music.* Londres. Oxford University Press.

- Cone, E.T. (1995). The pianist as critic. En J. Rink (ed.). *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation.* Cambridge: University Press, pp. 241-254.

- Cuddy, L.L. y Upitis, R. (1992). Aural Perception. En R. Colwell (Ed.). *Handbook on Research in Teaching and Learning Music.* Reston: MENC. 333-342.

- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain.* Nueva York: G. P. Putnam's Sons.

- Dell'Antonio, A. (2004) Introduction: Beyond Structural Listening?. En A. Dell'Antonio (ed.). *Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing*, pp. 1-12. Berkeley: University of California Press.

- Dunsby, J. y Witthall, A. (1988). *Music Analysis in Theory and Practice.* Londres y Boston: Faber Music.

- Español, S. y Shifres, F. (2008) La música entre nosotros. *Estudios de Psicología*, 29-1, 3-6.

- Fraisse, P. (1982). Rhythm and tempo. En D. Deutsch (ed.). *The Psychology of Music*. New York: Academic Press, pp. 149-180.

- Fuller, S. (2002). Organun –*discantus-contrapunctus* in the Middle Ages. En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory.* Cambridge: University Press, pp. 477-502.

- Gagnon, L. y Peretz, I. (2003). Mode and tempor relative contributions to "happy-sad" judgments in equitone melodies. *Cognition and Emotion*, **17 (1)**, 25-40.

- Gomila, T. y Calvo, P. (2008). Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of cognitive science. An embodied approach*. San Diego: Elsiever Ltd, pp. 1-25.

- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching. A Practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.

- Imberty, M. (1981). *Les Écritures du Temps. Semantique Psychologique de la Musique. Tome 2*. París: Dunod.

- Juslin, P.N. y Sloboda, J.A. (2001). Music and emotion: introduction. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.). *Music and Emotion.* New York: Oxford University Press, pp.3-20.

- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kallinen, K. y Ravaja, N. (2008). Emotion perceived an emotion felt: same and different. *Musicae Scientiae*, vol. 10 nº 2, 191-213.

- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Develompment of Listening,*

Reading and Performing Skills in College-Level Musicians. New York: Oxford University Press.

- Kramer, L. (2002) *Musical Meaning. Toward a Critical History.* Los Angeles: University of California Press.

- Larrubia, M.; Piacentini, A.; Schroh, V.; Soler, M. y Wagner, V. (2004) Músicos de jazz: sus consideraciones acerca de las habilidades musicales. En *Actas de las I Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. La Plata: UNLP.

- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.

- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Lester, J. (1995). Performance and analysis: interaction and interpretation. En J. Rink (ed.). *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.197-216.

- Luque, L. y Cerino, C. (2009). Competencias lingüísticas en educación a distancia. Relato de experiencia del Ciclo de Nivelación de la Facultad de Psicología (2004-2008). *Publicación de la UNC.* En http://www.saa.unc.edu.ar/PROED/experiencias/pdf-res.-extensos/ Competencias% 20linguisticas%20en%20educacion%20a%20distancia.pdf/view . (Página visitada el 7-4-2010)

- Machlis, J. (1999). *The enjoyment of music. 8th edition.* New York: W W Norton & Co Inc.

- Malbrán, S.; Martínez, C. y Segalerba, G. (1994). *Audiolibro I.* La Plata: Ed. Las Musas.

- Martin, M.A. y Metha, A. (1998). Recall of early childhood memories through musical mood induction. *Arts and Psychotherapy*, **25**, 447-454.

- Rivière, A. (1991). *Objetos con Mente.* Madrid: Alianza.

- Ricouer, P. (1985). *Temps et Rècit. I: L'Histoire et le Rècit* [Tiempo y Narración I. La Configuración del Tiempo en el Relato Histórico. (A. Neira, trans.) México: Siglo XXI, 2003]. Paris: Éditions du Seuil.

- Reybrouck, M. (2004). Music cognition, semiotics and the experience of time: Ontosemantical and epistemological claims. *Journal of New Music Research*, vol. 33 No. 4, 411-428.

- Rothstein, W. (1995). Analysis and the act of performance. En J. Rink (ed.). *The Practice of Performance. Studies in Musical Interpretation.* Cambridge: University Press, pp. 217-240.

- Scherer, K.R. y Zentner, M.R. (2001) Emotional effects of music: Production rules. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.) *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: University Press, pp.361-392.

- Sebastiani, A. y Malbrán, S. (2003). Las Habilidades Musicales "Clave": Un estudio con músicos de orquesta. En I. C. Martínez y C. Mauleón (Eds). *Música y Ciencia. El rol de la Cultura y la Educación en el Desarrollo de la Cognición Musical.* La Plata: SACCoM. s/p.

- Shanker, S. G. y King, B. J. (2002). The emergence of a new paradigm in ape language research. *Behavioral and Brain Sciences,* **25 (5)**, 605-620.

- Shannon, C. E. y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication.* Urbana, University of Illinois.

- Shepherd, J. y Wicke, P. (1997). *Music and Cultural Theory.* Malden, MA: Polity Press.

- Shifres, F. (2008a) Música, transmodalidad e intersubjetividad. *Estudios de Psicología*, 29-1, 7-30.

- Shifres, F. (2008b). *Beyond Cognitivism. Alternative perspectives of the communication of musical structure through performance.* Tesis doctoral inédita. Londres: University of Roehampton.

- Sloboda, J. A. (1991). Musical expertise. En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds.) *Toward a General Theory of Expertise*, pp. Cambridge: University Press. 153-171.

- Sloboda, J. A. (1992). Empirical studies of emotional response to music. En M.R. Jones y S. Holleran (Eds.) *Cognitive Bases of Musical Communication.* Washington: American Psychological Association, pp. 33-46.

- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover and London: Wesleyan University Press.

- Stern, D. (2010). *Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development.* Nueva York: Oxford University Press.

- Subotnik, R.R. (1996) *Deconstructive Variations: Music and Reason in Western Society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of intersubjetivity. En S. Bråten (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.15-46.

- Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musica Scientie*, Special Issue, 155-213.

- Vuoskoski, J.K. y Eerola, T. (2011). Measuring music-induced emotion. A comparison of emotion models, personality biases, and intensity of experiences. *Musicae Scientiae*, vol.15 nº2, 159-173.

- Wason, R.W. (2002). *Musica Practica*: music theory as pedagogy. En Thomas. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory.* Cambridge: University Press, pp. 46-77.

- Willems, E. (1940). *L'Oreille Musicale. La Preparation Auditive de l'Enfant. (5° Edition)* [M. C. Medina (Trad). 2001. *El Oído Musical. La Preparación Auditiva del Niño.* 1985. Barcelona: Paidós Educador]. Friburgo: Editions Pro Musical.

Capítulo 3

TRANSMISIÓN DE ONTOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL

Ivana López y Gustavo Vargas

INTRODUCCIÓN

El interés del hombre para encontrar respuestas al problema del ser comenzó, si no antes, con la metafísica griega que dio origen a la ontología como la búsqueda de la comprensión general del ser en tanto tal. En filosofía, la ontología es una parte de la metafísica que estudia lo que hay, es decir qué entidades existen y cuáles no. Se refiere al estudio del "ser" y como tal define y hace referencia a esencia, o sea lleno de ente. Cabe señalar la diferencia gramatical en el español con el "estar" en tanto que señala y refiere a la ubicación de un ente. Lo que "está" no dice nada de su interioridad, sino sólo de su condición, la de señalar un modo exterior de darse y de una referencia general de un apoyo. En este sentido no expresa la esencia en sí de las cosas, como de suyo lo expresa el "ser". Este sentido clásico de entender el término ontología se vio cuestionado cuando Heidegger (1923) la presenta como aquello que hace referencia a nuestra interpretación de lo que significa ser humano.

El "es" son los episodios en los que se manifiestan las preferencias, son las olas que caracterizan las superficie de nuestro vivir. En esta línea de pensamiento, cuando pensamos la ontología de algo, hacemos referencia a nuestras interpretaciones de las dimensiones constituyentes que todos compartimos. Echeverría (1995) postula que todo

aquello que decimos o hacemos siempre revela cierta comprensión de lo que es posible para los seres humanos y por lo tanto, una ontología ligada a una determinada interpretación de lo que significa ser humano. De acuerdo con Echeverría (1995) "Cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es" (p.19).

La música en tanto actividad humana no es ajena a estas consideraciones. En línea con lo expresado anteriormente el problema de la ontología de la música refiere a su esencia y que "es" lo que consideramos como tal. Particularmente las disciplinas musicales en el ámbito académico suponen cierto estatus ontológico o modos de existencia de la música, es decir, supuestos básicos acerca de su naturaleza como objeto de estudio. Estas ontologías, que emergen de las relaciones cotidianas que se ejercen a través de las prácticas de la música, reflejan aspectos psicológicos, culturales y sociales del modo en el que tienen lugar estas prácticas. Así, en un mismo contexto cultural, social o individual pueden coexistir varias de ellas, ser independientes unas de otras o entrar en conflicto (Krausz 1993). Como está implicado el pensamiento, el asunto de si la música es algo para pensar o hacer, es un ejemplo de búsqueda ontológica con incumbencia psicológica. En tanto que lo cultural y social se refiere al sistema de valores que compromete cada idea que tenemos acerca de la música. Pensar si la música es algo sofisticado dentro de la cultura o es algo que modifica el estatus de las personas en la cultura, en el grupo social, etc. serían ejemplos de la perspectiva cultural y social. Inclusive, como sostiene Turino (2008, p.1) estas perspectivas pueden conjugarse cuando se presenta la importancia que tiene la música para que la gente se comprenda a sí misma y a sus identidades, para la formación y sustento de los grupos y para la comunicación espiritual y emocional.

La problemática que plantea la ontología en la música es uno de los puntos de interés y discusiones entre filósofos y músicos durante milenios, discusiones que también son posibles de ser identificadas en la vida cotidiana. Expresiones del tipo: "*yo no sé música, toco de oído*", "*antes solo sabía rasguear la guitarra, ahora aprendí a tocarla por música*", "*tocá un compás*" o "*esto es MUSICA con mayúsculas*", reflejan diferentes concepciones acerca de la música que pueden entenderse justamente como modos

de existencia de la misma. Estas ontologías remiten a las distintas construcciones que realizan los seres humanos, a partir de sus experiencias, y que se constituyen en distintas interpretaciones y significados que le otorgan a una misma palabra: música.

En este capítulo nos proponemos presentar algunas de las ontologías de la música y examinar con mayor profundidad aquellas que se esbozan con mayor fuerza en las estrategias de enseñanza del lenguaje musical puestas en juego por los docentes, ya que se sostiene que las ontologías musicales de los docentes se relacionan en forma directa con el pensamiento y las acciones de sus alumnos. Comenzaremos caracterizando distintas ontologías, para luego centrarnos en las que se refieren a la música como texto, como ejecución y como movimiento. En una segunda parte, analizaremos como estas tres últimas ontologías están presentes en los espacios de Lenguaje Musical en Institutos de Formación Profesional y de qué manera una determinada ontología de la música se transmite en el contexto del ámbito educativo, tornándose hegemónica. Para ello presentaremos en primer lugar la supremacía de la concepción de la música como texto en la selección de contenidos, actividades y recursos en las instituciones educativas, hipotetizando que esta ontología probablemente sintetice muchos de los conflictos que tienen lugar en las propias instituciones. En segundo lugar nos centraremos en las ontologías musicales que subyacen la tarea de transcripción de melodías en el contexto académico desarrollando (i) la ontología de la música como texto y como ejecución y las configuraciones de los docentes y alumnos durante el proceso de transcripción con la consecuente transmisión de estos estatus ontológicos, y (ii) la ontología de la música como movimiento durante el proceso de transcripción de una melodía y sus posibles aportes a la cognición de los alumnos y su relación con la música como texto.

ONTOLOGÍAS DE LA MÚSICA

Recorriendo la historia de occidente es posible reconocer determinados modos de existencia para la música que han orientado tanto el pensamiento como la praxis y la producción musical de un lugar y una época. En nuestro contexto es posible identificar diversas ontologías de la música. Así, entre otros, se concibe la música en tanto arte, como

una de las "Bellas Artes", como ciencia, como lenguaje, como sistema de signos, como cognición, como ritual, como industria cultural, como ejecución, como movimiento, como texto. Cada una de ellas se caracterizan por proceder de perspectivas ideológicas, sociales y culturales diversas, dando lugar al surgimiento de modos de existencia musical en contextos más localizados: en una clase, una institución, un grupo social, etc.

Considerar la existencia de la música como cognición remite por ejemplo, a los postulados de Suzanne Langer (citada por Elliot 1995, pp. 5-6) quién afirma que existen básicamente dos modos a través de los cuales se llega a conocer el mundo: el modo *discursivo*, característico del campo de las ciencias, basado en la lógica y procedente de lenguaje verbal y escrito; y el modo *no discursivo*, propio del arte y que permite intuitivamente a través de la percepción formal conocer aquellas "proyecciones de vida sensible" que se resisten a ser forjadas en la forma discursiva del lenguaje. Estas proyecciones de vida sensible se hacen visible, audibles, de alguna forma perceptibles, a través de un símbolo que comunica imágenes del sentimiento, formulando el sentimiento para nuestra cognición. Bruner (1986) por su parte postula que existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo, y que: *"cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos, si bien son complementarias, son irreductibles entre sí"* (p.23). Mientras el primero con modalidad lógico–científica, se ocupa de causas generales y de su determinación con un lenguaje regulado por requisitos de coherencia y no contradicción, el segundo se ocupa *de "las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso"* (p.25), y no necesariamente de *la verdad*. Si concebimos la existencia de la música dentro de abanico de las ciencias cognitivas la misma se sustenta en la concepción de que la comprensión y la percepción musicales se construyen en la mente, fruto de una compleja interacción sujeto-objeto. En esta interacción, el sujeto re-presenta el mundo para sí mediante la creación e imposición de formas e imágenes social e históricamente construidas que corporizan sus rasgos considerados sobresalientes y lo configuran para su reconocimiento y memoria.

Posicionarse desde la música en tanto arte, permite considerarla como una actividad esencial de la vida humana, una necesidad radical

arraigada en la realidad misma del hombre. El arte es propio de lo humano, tanto para hacerlo como para percibirlo, gozarlo y entenderlo. Es el vehículo mediante cual las personas pueden expresar y comunicar diferentes aspectos de una realidad muchas veces incomprensible. La música en tanto arte es, en todo caso, un aspecto central de la vida de los hombres, y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia.

> "Lo que expresa el artista son, pues los sentimientos mediante los cuales participa en la vida de la comunidad, que son tanto suyos como los de su público (…) el artista tiende a poner de manifiesto lo que experimenta en común con los demás hombres." (Kogan 1965, p.14)

Nos encontramos entonces ante una expresión que conjuga lo individual y lo común, que expresa aquello que es intraducible en otro lenguaje y que a través de lo singular de cada individuo constituye, propone y modifica la comunidad a la cual conforma. La aparición de la música como una de las Bellas Artes hacia el siglo XVII da lugar una nueva concepción ligada al valor estético. El mundo de los objetos pasibles de ser considerados artísticos se ve reducido: las bellas artes se ocupan de aquellos objetos hechos por el hombre cuya existencia se sostiene en tanto son susceptibles de ser *contemplados estéticamente*. La búsqueda de la belleza de acuerdo a cánones histórica y socialmente configurados, y la consiguiente categorización en Arte (con mayúsculas) y arte menor rigen este modo de existencia de la música. La vanguardia artística debate el mismo concepto de las Bellas Artes desde la resignificación misma de la estética.

Si consideramos que para la conformación de cualquier grupo humano, adquiere fundamental importancia el encontrar un sentido compartido que les permita la participación y la construcción de y en su propia cultura, encontraremos justificada la acepción de la música como bien cultural. A través de ella, los seres humanos se comunican, expresan sus sentimientos y encuentran un modo particular de trascender la realidad. Contribuye y favorece a la adaptación de las personas a su entorno inmediato, que es la cultura de su sociedad. Elliot (1997) afirma que las obras de arte en sus diversas expresiones

son "esencialmente artísticas y sociales, juegan un papel importante para establecer, definir, delinear y preservar un sentido de comunidad e identidad dentro de los grupos sociales" (p.17).

El aceptar la existencia de la música como bien cultural es el paso previo necesario para la concepción de la misma en tanto industria cultural. Para García Canclini (1989) la industria cultural y las comunicaciones masivas designan los nuevos procesos de producción y circulación de la cultura, que corresponden no sólo a innovaciones tecnológicas sino a nuevas formas de la sensibilidad, a nuevos tipos de recepción, de disfrute y apropiación. En tanto producción, la industria cultural designa a empresas que tienen como principal actividad económica la producción de cultura en forma masiva, seriada y repetitiva, con finalidad lucrativa con independencia de la calidad cultural. Horkheimer y Adorno (1947) profundizan sobre la reificación de la cultura por medio de los procesos industriales. Asumen que el sistema de economía concentrada es un sistema mercantil, en el que la industria cultural se muestra como un negocio que, a su vez, reafirma el propio sistema, dentro del cual la mayoría de las necesidades estructurales de la sociedad encuentran su satisfacción en la cultura de masas. Esta forma seriada y repetitiva del producto artístico mecaniza no sólo los contenidos sino a los mismos receptores transformados en consumidores. Es el surgimiento de los *clichés* en la concepción de Horkheimer y Adorno con su consiguiente correlato en la necesidad de los consumidores de ser aceptados socialmente. De esta forma, la cultura se convierte en un artículo industrial más al servicio del poder, y el arte y sus receptores pierden su poder crítico y subversivo. Ya en 1962 Adorno había postulado que la música expresaba de manera clara las contradicciones de la sociedad actual: la música queda sometida a su condición de mercancía y deja de estar al servicio de las necesidades sociales. Es el mercado quien determina el valor de la obra y la sociedad es incapaz de asimilar los valores intrínsecos de la misma. Para Adorno (1962), en este proceso la música pierde el carácter de inmediatez, que antes parecía ser la definición misma del arte.

El rito es una de las ontologías de la música que es nexo entre la sociedad actual y las organizaciones sociales más antiguas. En ellas, lo que nosotros llamamos artes tiene una existencia ligada a gestos habituales y habitualizados que se repiten y recrean concatenando lo simbólico y lo

emocional. El arte es por consiguiente una forma de rito que permite a través de la repetición mantener creencias y reafirmar valores y deberes en el imaginario de la sociedad en la cual se llevan a cabo (González 2004). En las grandes ciudades occidentales, aparece el concepto de neotribalismo en tanto suborganizaciones sociales que se caracterizan por ofrecer un marco social, económico y religioso estable a sus miembros. Tienen también en común territorio, creencias y prácticas rituales. Es el surgimiento de las tribus urbanas. En estos grupos postmodernos, inestables y variados, donde no existen jerarquías, la música se convierte en ritual, en uno de los elementos fundamentales de identificación y participación que permite mantener y reforzar los vínculos. Ella permite una forma de comunicación que no se basa en el discurso racional - abstracto sino en el intercambio afectivo y no verbal. Y la comunicación ritual, es uno de los elementos esenciales del neotribalismo.

Música como texto

Una de las características más salientes de la formación musical en la academia es la primacía del desarrollo de la habilidad de ejecución instrumental casi exclusivamente a través de la lectura de la partitura. La música como texto es así la ontología hegemónica. Este paradigma no considera la improvisación, la composición y mucho menos el *tocar de oído.* El predominio de la lectura conlleva a que toda la propuesta educativa gire en torno al desarrollo de la habilidad de tocar mediante la lectura. En este sentido las clases de lenguaje musical suelen pensarse como subsidiarias para el desarrollo de la habilidad de tocar un instrumento por lectura. Un claro ejemplo de ello son los reclamos habituales de los profesores de instrumento por no poder avanzar en sus clases debido a los problemas de lectura de los alumnos.

Una creencia muy fuerte en las instituciones de formación musical que también encuentra un profundo anclaje en la sociedad es considerar que saber música es equivalente a saber leer y escribir la música. Expresiones del tipo: *"qué bien que toca, y pensar que no sabe nada de música"* o "*yo aprendí a tocar de oído, no por música"* son algunos de los ejemplos de la concepción de la música como texto. Sin embargo, en los últimos años, los aportes de la psicología cognitiva de la música han dado evidencias acerca de que el conocimiento que a todas las personas nos

permite interactuar con la música de los ambientes culturales de pertenencia no radica en el dominio de la lectura musical. Por el contrario, dicho conocimiento se adquiere implícitamente fuera de las instancias de formación específicas musicales, básicamente en la interacción con la música de cada cultura de pertenencia (Sloboda 1985, Serafine 1988, Krumhansl 1990).

Ver la música como texto implica que el objeto de conocimiento es lo que queda escrito. Desde esta perspectiva se le atribuye una realidad perceptual auditiva a rasgos de la escritura como por ejemplo "escuchar una corchea". Siguiendo a Shifres (2005), en relación con un problema típico de escritura como el compás, decimos por caso "esta obra está en 2/4", mientras que una expresión más acertada sería "esta partitura está en 2/4" o "esta obra está escrita en 2/4". Desde esta perspectiva se encuentra naturalizado en los ámbitos profesionales pensar la música en los términos en los que se la escribe.

La música como texto desconoce un rasgo fundamental. El de que la música, en tanto arte temporal, es sonido en el tiempo real (Cook 2003). El texto musical tiene un tiempo que no es necesariamente el tiempo real, y la comprensión de su organización sintáctica no necesariamente es cronológicamente lineal. Presupone que ciertas características de la estructura musical están hipercodificadas[1] en la escritura, y desconoce las limitaciones de la escritura musical convencional, ya que ésta es sólo una de las diferentes formas posibles de dar cuenta tanto de lo comprendido al escuchar (Pereira Ghiena y Jacquier 2007), como de representar gráficamente la música (Musumeci 2007). En sintonía con esta concepción, Pereira Ghiena y Jacquier (en este volumen) sostienen que las disciplinas que se han centrado en los problemas vinculados a la audición música (la música "sonando" en términos de Cook) han centrado su interés en los elementos musicales factibles de ser medidos objetivamente (la música como texto), con el consiguiente signo al cual son asociados. Los autores sostienen que de esta forma han minimizado aquellos aspectos de la experiencia musical que no pueden ser capturados por la escritura.

Por su parte, Cook (2003) sostiene que la música como texto puede encontrar su origen en la concepción musicológica, de origen decimo-

(1) La noción de hipercodificación que utilizamos aquí es derivada de Eco (1977).

nónico, que fuera modelada sobre la filología. De acuerdo con Shifres (2007), el amplio reconocimiento que tiene el código de lecto escritura en los ámbitos académicos se deriva de la influencia de esa musicología, que se basa en el análisis de textos musicales como herramienta. Esta disciplina, al igual que otras ciencias modernas sostenidas sobre el realismo objetivista como postura filosófica, necesitó realizar mediciones para poder establecerse como tal. El realismo objetivista postula que la realidad está en el objeto independientemente del significado que pueda otorgarle la experiencia humana. En tal sentido para este tipo de musicología, la realidad musical está en la partitura más allá de la mente que la procesa. La partitura a través de las notas, las figuras y demás atributos de escritura se convierte en el único dispositivo observable a través del cual es posible establecer mediciones. Shifres (2007) sostiene que esta mirada objetivista alcanzó todos los recovecos de la actividad musical a lo largo del siglo XX, desde la composición en las vanguardias del período de entreguerras, pasando por la ejecución a partir de la posguerra hasta la educación musical.

Música como ejecución

Entender a la música como ejecución es considerarla como actuación. Esto a su vez implica concebir que el significado se concreta en ese acto performativo, es decir al escuchar, interpretar o componer música y no a través de la escritura. La significación ocurre entonces cuando operamos con el sonido. Como tiene que ver con lo performativo, el significado se ajusta a una realidad que por definición es siempre cambiante, otorgando un sentido a lo musical que incluye lo contextual y lo cultural. Desde este posicionamiento, la obra no cobra existencia sino a través de sus realizaciones. Se caracteriza por considerar la música sobre dos dimensiones: la sonora y la temporal, donde la partitura es vista como un *guión* que permite reorientar las relaciones entre notación y ejecución, y donde la obra es el *vehículo* y la *oportunidad* para desplegar las ejecuciones. Así, la música como texto solo representa un aspecto de este sentido amplio (Cook 2003).

Nattiez (1987) sostiene que la música es mucho más que un texto escrito compuesto de meras estructuras o configuraciones, ya que se

conforma con los procedimientos que le dieron origen, actos compositivos, y lo que ella misma origina, actos de interpretación y de percepción. Entre estas dos dimensiones Nattiez (1987) distingue el nivel neutro que se corresponde con la realidad material de la obra, la partitura. Sin embargo el nivel neutro que identifica este autor -la partitura- es el que sigue prevaleciendo en la formación académica.

Música como movimiento

Como se destacó arriba, la ejecución instrumental, es la actividad que tradicionalmente cobra mayor importancia entre las que se desarrollan en los conservatorios. Al referirse a la música instrumental, Platón (Phaedo 86a-e) consideró a la música como una suerte de potencialidad, de alma de un cuerpo que es el instrumento. Esto es la base para la consideración de una existencia corporeizada de la música, en tanto la música *es* en el movimiento de las manos, los brazos, el cuerpo en relación con la forma particular de tocar cada instrumento. Pero también es posible considerar una segunda existencia de la música como movimiento, que involucra aquellos acciones, explícitas o implícitas, que cobran existencia y que no se vinculan directamente a la producción instrumental. Es decir que si bien para que la música exista es necesario el movimiento, la música también puede ser concebida como movimiento en sí misma más allá de los movimientos necesarios para producirla.

En las últimas décadas, una línea en el estudio de la mente que proviene de la confluencia de la filosofía, las neurociencias, la psicología y la lingüística, ha dado lugar al desarrollo de distintas teorías sobre cognición corporizada, que aunque destaquen distintas características, coinciden en la perspectiva de que los significados humanos se construyen en la interacción del cerebro con el cuerpo y el entorno (Clark 1997, Damasio 1994, 1999, Johnson 2007, Lakoff y Johnson 1999). En línea con ésta, los estudios en cognición musical corporeizada proponen atender a la relación entre los rasgos de la música y el modo en que el ser humano se involucra en ella con su mente y su cuerpo como un todo indivisible. De acuerdo con Leman (2008) la experiencia musical tiene lugar en el cuerpo y es en la complejidad del cuerpo y la mente que se construyen los significados a través de la acción corporal.

Esta ontología permite una perspectiva diferente de la descripción musical, que propicia que la gente se relacione con la música directamente en términos corporales dejando de lado las descripciones proposicionales, ampliando de esta forma la visión de lo que significa la comunicación musical. La importancia de este último aspecto está en relación directa con la cognición enactiva (López Cano 2004) y con el significado corporeizado de la experiencia (Johnson 1987, Lakoff y Johnson 1999).

Para la perspectiva de la cognición enactiva, cognición *es acción* originada en un cuerpo. El conocimiento involucra todos los recursos del ser humano y se genera por interacción entre los contextos biológicos, psicológicos y culturales del sujeto donde el punto de referencia es la propia estructura sonsoriomotriz. Supone un sujeto activo de la percepción, en la que interviene su propia historia corporeizada y donde la *"mente forma parte del cuerpo y éste de aquella"* (López Cano 2004, s/p). Desde esta perspectiva, la comprensión musical estaría mediada por acciones que involucran la percepción y la acción, la mente y el cuerpo como unidad. La comprensión de la música tiende a ser considerada cada vez más como el resultado de la concurrencia de estímulos y de procesos que involucran diferentes modalidades preceptúales. En particular, la cognición corporeizada involucra la información proveniente del propio cuerpo. Los procesos kinestésicos (vinculados al movimiento corporal) y de propiocepción han sido considerados en diferentes aspectos relacionados a la comprensión musical (Galvao y Kemp 1999). Ambos tipos de procesos aluden al conocimiento resultante de la recepción de estimulación proveniente del propio cuerpo. Los métodos de enseñanza, desarrollados durante el siglo XX en forma intuitiva por músicos – pedagogos como Dalcroze, Kodaly y Suzuky, han incorporado dentro de sus propuestas el movimiento corporal en relación al aprendizaje musical (Jacquier y Pereira Ghiena en este volumen). Seguir el movimiento melódico o representar la altura de los sonidos con quironomia son recursos de enseñanza habitualmente usados en las clases de lenguaje musical. En ellos el movimiento se presenta como mapeando las estructuras musicales de acuerdo a como estas son escritas (Vargas *et al.* 2007a) y no como parte constituyente del proceso de comprensión de la música (Vargas *et al.* 2007b).

En la misma línea, Jacquier y Pereira Ghiena (en este volumen) proponen que los movimientos explícitos que realizan los estudiantes al abordar una lectura canta a primera vista podrían funcionar como acciones que mejoran los procesos cognitivos empleados para resolver tareas ligadas a esa lectura. Proponen también que la sola imaginación del movimiento (en tanto comprensión metafórica de la música), permite pensar cómo transcurre el tiempo musical lo que redunda en la comprensión auditiva de la temporalidad de la obra.

LA HEGEMONÍA DE LA MÚSICA COMO TEXTO EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL

Musumeci (2005) sostiene que es posible conocer cómo se concibe el conocimiento musical en los conservatorios a partir de analizar los curricula y programas de las instituciones. Concluye que generalmente la mayoría de estos documentos muestran una concepción positivista de la música, ya que es usual que estos presenten la enumeración de los componentes del código de lecto-escritura como los contenidos de enseñanza. Este posicionamiento asume que se dará *mágicamente* un proceso de reconstrucción en la mente del sujeto que aprende, que logrará transformar estos elementos en música. En el caso específico de la asignatura Lenguaje Musical, destaca que existe consenso en cuanto a los contenidos que se desarrollan dentro del área, más allá del nombre que ésta adopte (Lenguaje Musical, Educación Audioperceptiva, o Teoría y Solfeo) (Musumeci 2007). Dentro de los elementos comunes, el espacio curricular es considerado tanto por docentes como alumnos como problemático, y su enseñanza se basa en

> "métodos atomistas, en los que abunda la descripción de elementos y se dedica relativamente muy poco tiempo al análisis de sus relaciones, y (…) consecuentemente las actividades de aprendizaje giran en torno a la identificación y ejecución de elementos musicales minúsculos y sacados de contexto." (Musumeci 2007, p.126)

Otra característica es que la enseñanza del lenguaje musical, tradicionalmente se ha basado en dispositivos didácticos especialmente di-

señados. Abundan entonces métodos de solfeo y de dictado que comparten como característica principal la utilización en su despliegue didáctico de música sin validez ecológica (Shifres 2005), o sea música que no pertenece al ámbito de las prácticas musicales reales y que han sido especialmente creadas por los autores de los métodos para la enseñanza de algún aspecto del código de notación musical: las negras, el sol sostenido, etc. Shifres (2005) sostiene que:

> "el problema de una estrategia de desarrollo auditivo basada en artefactos especialmente compuestos parece radicar en la brecha que los separa de la realidad musical. No se trata solamente de una limitación de cualidades compositivas, intencionalidad discursiva y finalidad estética de esos recursos. También la realidad musical resulta ser mucho más rica en cuanto a posibilidades expresivas. (…) Quienes están preocupados por la enseñanza del lenguaje musical tienen la intuición de que las prácticas de audición deben estar diseñadas entendiendo a la ejecución musical como la obra. Ellos saben que lo que es posible de ver en la partitura, no siempre resulta fácilmente (o incluso del todo) perceptible auditivamente." (p.127)

Como síntesis, es posible considerar que a partir de las caracterizaciones realizadas por ambos autores, la ontología tradicionalmente dominante en los ámbitos de formación musical en la tradición académica, está directamente relacionada con la música como texto, en tanto la supremacía de los elementos de la notación por sobre la consideración de la *música sonando*.

Esta caracterización pareciera ser independiente de las *escuelas* o metodologías musicales según lo detallado por Holguín Tovar (en este volumen), quien en un estudio sobre influencias y concepciones sobre la educación auditiva realizado en una institución superior de formación musical en Colombia da cuenta que la concepción educativa está subordinada a la musicología, con fuerte incidencia de la música como texto tanto en la determinación de los contenidos como en su evaluación.

La transcripción de melodías y las ontologías musicales

Diferentes estudios llevados a cabo en el ámbito de la enseñanza del lenguaje musical en una institución que forma músicos profesionales nos ha permitido observar que las concepciones acerca de la música modelizan y configuran el pensamiento y modo el de actuar de profesores y alumnos. De esta manera, las instituciones transmiten, más allá de los contenidos específicos, una concepción ontológica particular que supedita tanto la enseñanza como el aprendizaje y la práctica musical. Asimismo nos permite aventurar que muchas de las dificultades a menudo observadas en el campo de la enseñanza del lenguaje musical se vinculan a las características de las ontologías puestas en juego durante el desarrollo de las clases.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA TRANSCRIPCIÓN DE MELODÍAS: LA TRANSMISIÓN DE ONTOLOGÍAS

Las configuraciones de los docentes

Inicialmente se encaró un estudio con el propósito de validar un sistema de categorías referidas al pensamiento docente y a través de las mismas identificar si sus concepciones acerca de la música (López *et al.* 2005). Para ello se llevaron a cabo entrevistas con profesores de Lenguaje Musical que se focalizaron, tanto en cuestiones de la enseñanza como en asuntos referidas a los alumnos. Las cuestiones de la enseñanza, remitían a tres dimensiones componentes del proceso didáctico que aluden tanto a procesos de planificación como a la puesta en acción de la tarea de enseñar. En cada una de las dimensiones se identificaron distintas categorías tal como se detallan en la *3.1.*

Al considerar las teorías y creencias de los docentes sobre los alumnos se hizo referencia a la percepción por parte de los docentes de las causas de la conducta de los alumnos. Para la categorización de los datos obtenidos se utilizaron seis de las doce categorías de Cooper y Burger (citadas por Clark y Peterson 1989) que fueron originalmente diseñadas con el propósito explícito de describir las interpretaciones de los docentes sobre las causas de la actuación de los alumnos, y que

RECURSOS / MATERIALES	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	CONTENIDOS
a) selección realizada por el docente para la cátedra de L. M. I b) criterios de selección c) universo de referencia	d) rutinas y guiones de acción e) concepciones acerca del aprendizaje del L. M. f) concepciones sobre el rol docente con respecto al aprendizaje del L. M. g) el lugar de la lecto – escritura para la adquisición del L. M:	h) grado de acuerdo con programa de L. M. I de la Institución i) criterio de selección d los contenidos: validez disciplinar, niveles de dificultad, articulación

Tabla 3.1. *Subcategorías utilizadas para el análisis acerca de las Teorías sobre la Enseñanza del Lenguaje Musical*

fueron elaboradas a posteriori de las respuestas abiertas dadas por los docentes. Ellas son: experiencia previa, esfuerzo característico, interés por la asignatura, docente (calidad y tipo de instrucción), tarea y otros alumnos.

Los datos obtenidos permitieron observar que: (i) las categorías propuestas permitían dar cuenta de las distintas ontologías, y (ii) que las concepciones de los docentes de lenguaje musical sobre la enseñanza y sobre sus alumnos establecían una relación dialéctica con la concepción de música que poseían, ya sea en tanto texto o en tanto ejecución. Por ejemplo uno de los docentes al referirse a la aplicación de estrategias didácticas señaló que: *"las lecturas rítmicas las hacemos de adelante para atrás"*. Esta indicación deja en clara evidencia una mayor preocupación por el código de notación más que por la discursividad de la música. Al referirse a los contenidos otro docente señaló: "*hay que empezar del cero total, desde el puntito en la segunda línea para la clave*". Esta afirmación también deja en evidencia una preocupación mayor por la escritura más que por la música sonando. Sin embargo otro docente al referirse a las estrategias didácticas señaló: *"creo que no hay que segmentar el discurso, al segmentar el dictado no estamos favoreciendo el discurso musical, se pierde el sentido formal de la frase melódica"*. Esta afirmación en oposición a las anteriores da cuenta de una concepción discursiva de la música.

Para continuar con el estudio de las ontologías musicales un estudio posterior (Vargas *et al.*, 2007b) observó si estas concepciones que aparecían en el discurso de los docentes se correspondían con su accionar en el aula. En esa oportunidad se buscó avanzar ya no desde lo que decían los docentes acerca de sus prácticas y de los alumnos, sino a través de lo que ellos mismos hacían en la clase. Para ello, se filmó a los tres docentes que habían sido entrevistados, durante el desarrollo de clases que tenían como objetivo la transcripción de una melodía. Las filmaciones se analizaron en términos de la selección de materiales, las rutinas y guiones de acción desplegadas, las concepciones subyacentes acerca del aprendizaje, el rol que se adjudicaban los mismos docentes en el desarrollo de la clase, el lugar que ocupaba la lecto escritura y la selección de contenidos. De dicho análisis surge nuevamente la existencia de la ontología de la música como texto y la música como ejecución. Una clara evidencia de estas concepciones se pone de manifiesto en la selección de los materiales para la transcripción. Quienes demostraron una concepción vinculada a la música como texto propusieron materiales que fueron concebidos o alterados para la tarea. Por su parte, los que pusieron en evidencia una concepción discursiva de la música seleccionaron un estímulo real en una ejecución real, es decir una obra ecológicamente válida, en la que ningún rasgo estructural aparecía excesivamente reiterado, preservando la coherencia discursiva.

Las estrategias docentes también brindaron claros indicios acerca de las concepciones que subyacen en las prácticas. La estrategia de repetir partes de los estímulos sin focalizar en ningún aspecto discursivo así como la de intervenir hablando en términos de la escritura musical se basan en la concepción de la música como texto. Por ejemplo, para esta concepción, los problemas de identificación métrica se resuelven cuando la respuesta se dirige al modo de escritura: "¿Está en dos cuartos o cuatro cuartos?" Del mismo modo, el problema de las alturas aparece vinculado al nombre de las notas y no a las relaciones tonales: "cantemos sol-do", en vez de dominante-tónica. Por el contrario quienes demostraron una concepción discursiva de la música propusieron, por ejemplo, acciones para memorizar la melodía que se centraron en los mismos aspectos discursivos*: "escuchamos la canción a ver cuántas frases,*

cuántas partes esta melodía tiene, cuántas podemos identificar", "vamos a ver ahora cómo son estas partes; si son parecidas, iguales..." De esta forma, el análisis de la estructura de agrupamiento o la búsqueda de diferencias y similitudes entre las mismas, dan cuenta de una preocupación del docente que pone el foco no en las cuestiones de escritura sino que está centrada en la música sonando.

La selección de los contenidos también apareció en estrecha relación con los elementos del código de escritura, donde la secuencia de dificultad de contenidos aparece ligada a criterios cuantitativos: "*sólo tres notas*", "*una célula rítmica nueva*". Esto implica suponer progresiva complejización intrínseca de los elementos: "*cuatro alturas es más complejo que tres*", "*corchea con puntillo es más complejo que corchea*", asociada, nuevamente, a los términos de la notación. Para confirmar la validez de esta hipótesis se propuso, en un nuevo estudio (López y Vargas 2009) que un grupo de docentes Lenguaje Musical I de una institución de formación musical profesional, evaluasen si el nivel de dificultad de una obra era apropiada para que los alumnos de ese nivel realizasen una transcripción melódica. Para ello se les entregó una grabación y una partitura de la obra. Todos los participantes, sin escuchar la grabación, consideraron que la melodía propuesta era adecuada, solamente leyendo la partitura. Se le pidió a sus propios alumnos, entonces que transcribieran dicha melodía en forma individual. Luego, las transcripciones fueron categorizadas en tres grupos por los docentes, en una evaluación ciega (sin conocer al autor de la transcripción). Esos tres grupos representaban tres niveles de logro diferentes en la resolución de la tarea. Así, se pudo observar que los resultados obtenidos en la transcripción no se correspondieron con previsión de los docentes relativas a la dificultad de la pieza: sólo cuatro de catorce estudiantes categorizaron en el grupo de más alto nivel de logro. Esto parece confirmar que los docentes al momento de seleccionar los materiales de enseñanza no tienen en cuenta las características discursivas para evaluar las dificultades de transcripción. Es decir, se basan en la información de carácter más superficial de la partitura sin considerar los diferentes componentes estructurales de la música sonando. Para la concepción discursiva en cambio, la selección de contenidos y su secuencia de dificultad, tuvo en cuenta problemáticas estructurales,

por lo que se estaría centrando en un nivel *relacional* del lenguaje musical, minimizando los problemas de la escritura en términos del código convencional.

En síntesis, el despliegue de las estrategias didácticas permitió ver dos tendencias diferentes en el modo de considerar la música. En un caso la estrategia fue concebida como un plan que focalizaba en los problemas de la notación musical y donde el discurso musical aparecía cristalizado, cercenado y despojado de su configuración temporal original poniendo de manifiesto una ontología de la música como texto. En otro caso las estrategias se centraron en los problemas de las relaciones estructurales de la música donde la unidad, continuidad y fluidez del discurso aparecía como un rasgo importante evidenciando una ontología de la música como ejecución.

Pero además, durante el análisis de las filmaciones de las clases estudiadas (Vargas *et al.* 2007b) se observó la aparición reiterada de acciones involucrando el cuerpo y el movimiento en el espacio, realizadas tanto por los docentes como propiciadas por ellos para que sean realizadas por sus alumnos. Es así como se registraron acciones tales como dibujar ascensos y descensos en el aire con las manos siguiendo el contorno melódico, realizar quironimia de la melodía mientras cantaban, percutir niveles de pulsación, cantar, tararear, etc. dando lugar a la manifestación de una tercera ontología en las clases de Lenguaje Musical: la música como movimiento.

Las configuraciones de los estudiantes

El primer estudio planteado en relación a la música como movimiento (Vargas *et al.* 2007a), se centró en las acciones explícitas desplegadas por tres alumnos, uno de cada una de las clases en las que habían sido observados los docentes para el estudio descripto arriba, durante la transcripción de las melodías propuestas por los propios docentes y presentadas con las estrategias antes mencionadas. Se pretendió indagar preliminarmente si las acciones explicitas utilizadas por los tres estudiantes en la transcripción melódica podrían estar contribuyendo en el proceso de comprensión para la resolución de la anotación. Para ello se observaron las respuestas escritas y cantadas, y

los recursos gestuales y visuales desplegados durante la tarea. Al cabo de la observación se pudo identificar acciones más usadas y determinar qué acciones podían resultar más ventajosas que otras para la resolución de la transcripción. El análisis de las observaciones reveló que los estudiantes cuyos docentes concebían la música como discurso fueron los que mayor repertorio de estrategias utilizaron durante la transcripción. Por ejemplo, se observó que (i) tarareaban la melodía mientras escribía (acción simultánea a la transcripción); (ii) marcaban el tiempo realizando gestos o percutiendo sobre la mesa, y realizaban movimientos sobre el papel simulando escribir antes de escribir, como esbozando la escritura (acciones anteriores a la transcripción); y (iii) cantaban señalando lo escrito con el dedo o el lápiz (acciones posteriores a la transcripción). Por el contrario, los estudiantes de las clases cuyas propuestas docentes parecieran adherir a una concepción de música como texto no utilizaron acciones simultáneas ni anticipando a la transcripción. En estos casos sólo se observó acciones posteriores a la transcripción (señalar con el lápiz lo escrito sin cantar). En este último caso parecería que todo aquello que no formaba parte de la acción de escritura propiamente dicha no podía ser vislumbrado como parte del proceso de transcripción.

Es importante destacar que a pesar de lo observado en los estudiantes, los docentes habían hecho uso de recursos gestuales en las clases durante la presentación de los estímulos a transcribir. Esto daría cuenta de que algunas acciones, consideradas a menudo refuerzos parecen perder significación en el contexto de la tarea de trascripción, probablemente por adoptarse de manera estereotipada sin que el sujeto pueda establecer una clara asociación entre el estímulo escuchado, el refuerzo y la respuesta esperada.

Al intentar relacionar las estrategias de los estudiantes con las estrategias didácticas utilizadas por cada uno de sus profesores, se pudo derivar una correspondencia estrecha entre las ideas de los docentes con su accionar en el aula y de ahí con el hacer de los estudiantes. Esta vinculación se puede visualizar en la tabla 3.2.

	OPINIONES DOCENTES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y LAS ACTUACIONES DE LOS ESTUDIANTES (López, Shifres y Vargas 2005)	ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE MELODÍAS (Vargas, López y Shifres 2007b)	ESTRATEGIAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA TRANSCRIPCIÓN DE MELODÍAS (Vargas, López y Shifres 2007a)
MÚSICA COMO EJECUCIÓN	• Uso de recursos de acuerdo a la validez ecológica • Organización de las actividades conforme la organización discursiva de los recursos musicales • Revisión de los contenidos a la luz de problemáticas ajenas a la lectoescritura • Atención a aspectos relacionales y discursivos de la música • Metalenguaje referido a relaciones estructurales	• Obra musical de repertorio • Estímulo grabado ejecutado para ser presentado como es-pectáculo (en toda su complejidad) • Atención a los rasgos discursivos del estímulo. • Consignas de acción disparadoras de procesos metacognitivos relativos al discurso musical • Rol docente versátil.	• Transcripción acorde a la estructura de agrupamiento. • Uso de signos estructurales de la escritura. Preparación y completamiento de la escritura. • Estrategias de alto nivel de complejidad. Transcribe unidades poliádicas organizadas en patrones con pautas de preparación y monitorea (comprueba) lo ya escrito. • Uso de acciones sincrónicas a la escritura (tararear y cantar) y mayor variedad de acciones en general. • Uso de acciones de revisión y anticipación a la escritura.
MÚSICA COMO TEXTO	• Uso de bibliografía ordenada de acuerdo a atributos del lenguaje (ritmo, melodía, etc.) por separado. • Preferencia por el tratamiento elemental de los atributos del lenguaje • Metalenguaje pleno de expresiones vinculadas a la lectoescritura • Diseño de actividades que no contemplan las variables discursivas. • El conocimiento de la lectoescritura es considerado el conocimiento musical	• Estímulos adaptados y/o concebidos especialmente para la tarea. • Ejecución en teclado sin acompañamiento y alteración deliberada de los rasgos de ejecución. • Atención a la "presencia" de los rasgos a entrenar. • Consignas de acción de "repetición mecánica". • Rol docente limitado a presentar el estímulo y monitorear la respuesta.	• Transcripción por agregación (nota a nota), sin atender signos estructurales. • Estrategias de bajo nivel de complejidad. Transcribe unidades monádicas integradas por agregación sin pautas de preparación y controla solo valiéndose de un recurso externo. • Ausencia de acciones sincrónicas a la escritura a excepción de seguir lo escrito con la punta del lápiz (acción de menor compromiso corporal entre otras posibles). • Uso de acciones de revisión de lo escrito.

Tabla 3.2. *Comparación de las ontologías existentes en las concepciones y prácticas docentes y estrategias de los estudiantes en la transcripción de melodías*

LA MÚSICA COMO MOVIMIENTO EN EL PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN DE MELODÍAS. SU IMPLICANCIA EN LA COGNICIÓN

El proceso de transcripción de una melodía involucra al oyente en la realización de diferentes acciones tales como cantar, percutir ritmos, realizar gestos, movimientos corporales para representar el contorno de la melodía y/o esbozar movimientos sobre el plano de escritura entre otras. En el transcurso de resolución de la tarea, estas acciones parecieran no tener un propósito fijado con antelación por parte del oyente y sin embargo podrían estar contribuyendo en la cognición. En este sentido es que en otro estudio que continúo indagando el rol que desempeñan las acciones explícitas realizadas por los sujetos para comprender la estructura musical y luego poder escribirla (Vargas y López 2008), se buscó (i) describir las acciones explícitas realizadas por catorce sujetos durante el proceso de transcripción de una melodía común para todos ellos sin intervención docente (auto administrada), (ii) observar la frecuencia de uso de estas acciones y los momentos en las que fueron utilizadas, vinculándolas con el proceso de escritura propiamente dicho y (iii) relacionar estas acciones con el éxito obtenido en la transcripción melódica. Se pudo establecer que:

> (i) el tipo de acción y su frecuencia de uso se relacionaban estrecha-mente tanto con el tipo de problema a resolver, como con las características de los sujetos. Se observó que en la totalidad del grupo existió una preponderancia de acciones que involucran la utilización del plano gráfico (la totalidad de los sujetos), luego aquellas acciones que involucran la ejecución rítmico-métrica, siendo las menos usadas las acciones de ejecución melódica seguidas por las que involucran la utilización de planos en el espacio. Sin embargo se pudo observar que en un subgrupo que se destacó del resto porque utilizo mayor cantidad de acciones, las de mayor preponderancia fueron las relacionadas con la ejecución melódica, seguidas por las referidas a la utilización del plano gráfico y en última instancia las relacionadas con la ejecución rítmico métrica. Este subgrupo de estudiantes recurrió sistemáticamente a acciones vinculadas con la ejecución rítmico métrica para resolver cuestiones relacionadas con la determinación del compás y las figuras; a acciones vinculadas con las ejecuciones melódicas para resolver

cuestiones relacionadas con las alturas y, a la utilización del plano gráfico para monitorear su propia producción.

(ii) es posible relacionar el uso de las acciones explícitas durante el proceso de transcripción con los resultados obtenidos. Para el subgrupo que realizó mayor cantidad de acciones durante la transcripción, éstas podrían estar cumpliendo un rol importante en el proceso de transcripción.

Si bien pudo observar cómo determinado tipo de acciones se vinculaban con la resolución de problemáticas específicas de carácter general (por ej. las acciones referidas a la ejecución vocal para abordar la melodía, o las acciones referidas a la ejecución rítmico métrica para determinar el compás) no se pudo verificar alguna vinculación entre las acciones y los componentes estructurales particulares de la obra que se utilizó en el estudio para su transcripción. Los estudiantes recurrían a las mismas acciones independientemente del tipo de dificultad que se les presentaba para resolver. Por ejemplo, la segunda sección de la pieza era más extensa y presentaba solapamientos o elisiones entre las frases. Esto determinó que esta sección resultara más dificil de transcribir. Sin embargo el incremento de la dificultad no se vio reflejado en el tipo de acciones realizadas, ya que los estudiantes tendieron a realizar el mismo tipo de acciones en la resolución de ambas partes de la melodía. Del mismo modo, en relación con la transcripción rítmica, se observó que los sujetos utilizaron las mismas acciones para resolver una primera parte que no presentaba mayores inconvenientes que para resolver la segunda parte de mayor dificultad rítmica. Es decir que en todos los casos los sujetos utilizaban las mismas acciones más allá de las dificultades específicas a resolver en cada caso. Esto podría tener relación con (i) la comprensión de la estructura musical que tienen los sujetos, dado que si no tienen en cuenta los componentes estructurales de la obra sería lógico pensar que las acciones no van a variar de acuerdo con el estímulo y con (ii) las acciones estereotipadas que suelen presentar los docentes y que se encuentran desvinculadas de la comprensión del estímulo musical (como se comentó arriba, p.61). Pareciera entonces que la existencia de la música como movimiento durante el proceso de transcripción se encuentra

relacionada y condicionada con la ontología de la música como texto que, como ya lo señalamos, es la que ostenta mayor hegemonía en los cursos de desarrollo de habilidades auditivas. Se verifica nuevamente la hipótesis de que los docentes, más allá de los contenidos, transmiten a sus estudiantes ontologías musicales que modelizan y condiciona su aprendizaje.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a través de los diferentes estudios que se llevaron a cabo nos permiten sostener que la música como texto, como ejecución y como movimiento son modos de existencia de la música que conviven y condicionan las prácticas musicales propuestas por los docentes en el seno de las clases de Lenguaje Musical. Estas ontologías a su vez tienen un correlato en el pensamiento y el accionar de los alumnos. En este sentido, una encuesta realizada por López *et al.* (2006) reveló que al ingresar a las instituciones de enseñanza formal de la música los estudiantes esperan encontrar un conocimiento musical vinculado claramente a la idea de música como texto aunque en sus prácticas cotidianas operen más a través de la ontología de la música como ejecución. Así no resulta sorprendente que el estatus de la música como texto esté tan fuertemente arraigado en las instituciones al punto de subordinar todo el aprendizaje al aprendizaje del código notacional.

Existe evidencia suficiente de la necesidad de que tanto las problemáticas presentadas desde las concepciones docentes y sus prácticas como aquellas ligadas al aprendizaje, sean objeto de una revisión y una nueva definición. El primer paso para ello es poder hacer consciente las teorías implícitas que sustentas los docentes en el "decir" y en el "hacer", y reconocer su impacto tanto en su labor diaria como en la modelización del aprendizaje de sus alumnos. Es necesario replantearse las metas de la materia, que debieran priorizar la comprensión de las estructuras que gobiernan la organización del lenguaje musical desde una perspectiva perceptual y expresiva para posteriormente y como consecuencia de ello presentar los problemas de la notación. De este modo se requiere repensar los contenidos actuales, cuyo planteo focaliza casi exclusivamente en cuestiones de la lecto escritura

musical, para considerar los aspectos discursivos de la música. Bajo esta reconsideración se asume la necesidad de valorar, propiciar y jerarquizar las acciones explícitas que realizan los estudiantes tanto al momento de resolver una transcripción melódica como al momento de encarar la lectura, en tanto existe evidencia de que las mismas resultan eficaces para el éxito en la transcripción melódica. Será necesario pensar la lecto escritura musical no como un fin en sí mismo sino como una herramienta para traducir lo que se escucha y un instrumento que contribuye a la comprensión musical. Un cambio de enfoque también debería comprometer la utilización de música con validez ecológica, punto de partida y de llegada de la asignatura entendida verdaderamente como lenguaje.

Si podemos validar que las ontologías musicales de los docentes se relacionan en forma directa con el pensamiento y las acciones de sus estudiantes, constituyéndose éstos en herederos de las concepciones acerca de la música de sus maestros, entonces es posible suponer que muchas de las dificultades a menudo descriptas en el campo de la enseñanza del lenguaje musical se vinculan a las mismas concepciones sustentadas por los docentes. Desde ésta óptica, lo que muchas veces es considerado un problema didáctico o metodológico encierra en realidad cuestiones mucho más profundas, que se vinculan a las concepciones del objeto de estudio que tienen tanto los docentes como las instituciones. De ser así, un tratamiento meramente didáctico de estos problemas no generaría soluciones, ya que al errar la identificación del origen del problema, las soluciones que se propongan (ligadas a desarrollos didácticos) dudosamente ofrezcan soluciones valederas. En cambio consideramos que la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a estrategias más sofisticadas de aprendizaje está subordinada a un replanteo ontológico y epistemológico de nuestras concepciones acerca de la música.

Referencias

- Adorno, T.W. (1962). *Introduction to the Sociology of Music.* New York: The Continuum Publishing.

- Aguirre, A. y Rodriguez, M. (1997). *Skins, Punkis, Okupas y Otras Tribus Urbanas.* Barcelona: Bárdenas.

- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Posible Worlds* [Realidad Mental y Mundos Posibles. Los Actos de la Imaginación que Dan Sentido a la Experiencia (B. López, trans.) Barcelona: Gedisa, 2004]. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again.* Cambridge, MA: MIT Press.

- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error.* Nueva York: Grosset/Putnam.

- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness.* San Diego: Harcourt.

- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics* [Tratado de Semiótica General (C. Manzano, trans.). Barcelona: Lumen, 2000]. Milano: Valentino Bompiani & Co.

- Echeverría R., (1995). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Lom Ediciones

- Eisner, E. (1972) *Educating artistic visión* [*Educar la visión artística* (D. C. Camacho trans.). Barcelona: Paidós, 1995]. New York: Macmillian

- Elliot, D. (1997). Música, educación y valores musicales. En V. Gainza (Comp.*), La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe pp. 7-33

- Galvao, A. y Kemp, A (1999). Kinaesthesia and Instrumental Music Instruction: some implications. *Psychology of Music*, **27**, 129-137.

- García Canclini, N. (1989) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

- González, F. (2004). *Simbolismo y arte.* Barcelona: Ed. Libros del Innombrable.

- Heidegger, M. (1923). *Ontologie. Hermeneutik der Faktizität*. [*Ontología. Hermenéutica de la facticidad* (J. Aspiunza Elguezabal trans.). Madrid: Alianza, 2008] Gesamtausgabe, Bd. 63 Freiburger Vorlesung Sommersemester.

- Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (1947) *Dialektik der Aufklärung. Philosophisde Fragment* [*Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos.* (J.J. Sánchez trans.). Madrid: Trotta, 2004] Querido: Amsterdam

- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason.* Chicago y Londres: University of Chicago Press.

- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kogan, J. (1965) *El Lenguaje del Arte*, Buenos Aires: Paidós

- Krausz, M. (1993). Introduction. En Michael Krausz (Ed*.) The Interpretation of Music. Philosophical Essays.* Oxford: Clarendon Press, pp. 1-6.

- Krumhansl, C. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. New York: Oxford University Press.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh.* New York: Basic Books.

- López Cano, R. (2004). *Elementos para el estudio semiótico de la cognición musical. Teorías cognitivas, esquemas, tipos cognitivos y procesos de categorización*. En http://www.eumus.edu.uy/amus/lopezcano/articulo2.html (Página consultada el 23-2-2010).

- López, I. y Vargas, G. (2009). Las relaciones entre componentes musicales estructurales y la transcripción de una melodía. En S. Dutto, y P. Asís Ferri (Comp.) *La experiencia artística y la cognición musical. Actas de la VIII Reunión Anual de Saccom*. Villa María: Eduvim, s/p.

- Lopez, I., Shifres, F. y Vargas, G. (2005). La enseñanza del lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. En F. Shifres (Ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 239-248.

- Lopez, I., Shifres, F. y Vargas, G. (2006*).* El entorno musical cotidiano en la formación del soporte cognitivo musical. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Sonido, imagen y movimiento en la experiencia musical. Actas de la V Reunión Anual de Saccom.* Buenos Aires: SACCoM, pp. 55-66.

- Musumeci, O. (2005). Hacia una Educación Auditiva Humanamente Compatible. En F. Shifres (Ed.) *Actas de la I Jornada de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp.1-26.

- Musumeci, O. (2007). Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación humanamente compatible utilizando música real. En M. Espejo (Ed.) *Actas de la II Jornada de Educación Auditiva*. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC, pp. 125-167.

- Nattiez, J. (1987). *Musicologie générale et sémiologi, 1987* [*Music and discourse. Toward a semiology of music,* Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1990] Newlin, D. (1980) *Schoenberg rememered: Diaries and recollection (1938-76)*. New York: Pendragon Press

- Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la compresión musical. En *Actas del Congreso Músicos en Congreso Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical.* Santa Fe: Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral, pp. 128-139.

- Platón (Trans 1962). *Phaedo*, (transl. C. Rowe) Cambridge: Cambridge University Press.

- Serafine, M. L. (1988). *Music as Cognition.* New Cork: Columbia University Press.

- Shifres, F. (2005). La noción de música como ejecución en la decisión de las intervenciones didácticas en la Educación auditiva. En F. Shifres (Ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp.127-139.

- Shifres, F. (2006). Comprensión transmodal de la expresión musical. En F. Shifres, y G. Vargas, G. (Eds) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. Actas de la V Reunión Anual de Saccom.*Buenos Aires: SACCoM, pp. 157-177

- Shifres, F. (2007): La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (Ed.) *Actas de la II Jornada de Educación Auditiva*. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC, pp. 63-78.

- Sloboda J. (1985). *The Musical Mind*. New York: Oxford University Press.

- Sullivan, Y. y Cantwell, R. (1999). The Planning Behaviours of Musicians Engaging Tradicional and Non-Traditional Scores. *Psychology of Music*, **27**, 245-266.

- Turino, T. (2008). *Music as Social Life*. Chicago: University of Chicago. Editorial Board

- Vargas G. y López, I. (2008*).* Las acciones explícitas que acompañan el proceso de transcripción de melodías. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad, subjetividad y música. Actas de la VII Reunión de SACCOM*. Buenos Aires: SACCOM, pp. 251-255.

- Vargas, G.; Lopez, I. y Shifres, F. (2007a). Modalidades en las estrategias de trascripción melódica. En M. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y bienestar humano. Actas de la VI Reunión de SACCOM.* Buenos Aires: SACCOM, pp. 67-73.

- Vargas, G.; Lopez, I. y Shifres, F. (2007b) Ontología de la música en la educación auditiva. En M. Espejo (Ed.) *Actas de la II Jornada de Educación Auditiva*. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC, pp. 53-63.

Capítulo 4

IDEOLOGÍA E INFLUENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN AUDITIVA Y EL SOLFEO

Un caso en la formación superior en Colombia

Pilar Jovanna Holguín Tovar

INTRODUCCIÓN

La educación superior musical en América Latina posee raíces comunes que se encuentran vinculadas al traslado de métodos y formas de enseñanza provenientes de los conservatorios de Europa fundados entre los siglos XVIII y XIX. Esta migración generó en nuestros países durante el siglo XX, la creación de instituciones encargadas de reproducir y enseñar los textos generados por cada escuela europea[1] y la idiosincrasia propia de los modelos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en estos centros; en nuestras conservatorios nacionales, departamentales, provinciales, municipales o escuelas se propendió por la formación especializada de músicos profesionales que heredaron la tradición e historia musical del occidente europeo.

Según las políticas educativas de cada país latinoamericano, estas instituciones comenzaron la titulación de músicos o en otros casos, como el de Colombia, los conservatorios o escuelas de formación superior musical ya existentes, fueron adoptados por las universidades estatales para poder otorgar los títulos profesionales. Por otra parte las universidades privadas y otras de orden municipal y nacional crean programas que toman la forma de educación musical proveniente Europa.

(1) Es así como se puede hablar de la escuela francesa, italiana o alemana.

Este modelo tiene más de un siglo de existencia y su propósito principal radica en la preservación del legado musical de occidente que incluye el repertorio, el desarrollo del estilo interpretativo, además de todo un sistema didáctico particular para desarrollar las habilidades y en mantener dicho patrimonio musical por medio de grandes áreas como la teoría, el desarrollo de la formación auditiva, lectoescritura, y la ejecución musical.

Teniendo en cuenta la duración que ha tenido esta forma de enseñar en los niveles superiores y el contexto que rodeó su llegada a cada uno de nuestros sistemas educativos se propone realizar una revisión de influencias e ideología de la educación musical, en especial a lo que hace referencia a la enseñanza y desarrollo de la educación de la lectoescritura y la audición musical, para establecer su vigencia de acuerdo a las diferentes transformaciones sociales, culturales y a las investigaciones que se han realizado.

Este análisis surge de la observación de que en la mayoría de los casos[2] los resultados no son totalmente satisfactorios para docentes y estudiantes que encuentran este tipo de práctica como fragmentada, inconexa, descontextualizada o desvinculada respecto de la música en sí misma y de su contexto. Para el desarrollo de dicho prepósito se presentará el texto en tres partes, la primera planteará el interrogante que surge sobre la concepción de la educación musical en el subcontinente, la segunda expondrá el modelo más influyente en la construcción de los parámetros de la enseñanza profesional, en especial en cuanto al desarrollo del lenguaje musical. En la tercera parte se dará a conocer un estudio de caso centrado en el traslado de un sistema metodológico europeo al contexto latinoamericano como parte de las influencias que establecen la ideología sobre la música y su enseñanza, que determinan el proceso pedagógico de la adquisición de habilidades lectoras y entonativas.

La concepción de la educación musical en América Latina

Es sabido que con respecto tanto a la educación musical, como a la educación en general, América Latina comparte un pasado común

(2) La observación parte de un programa de formación de docentes de música.

influenciado por los acontecimientos históricos, y que a partir de ellos se ha construido parte de los fundamentos de los principios epistemológicos, filosóficos o metodológicos que aun rigen las instituciones encargadas del desarrollo de la formación en música.

El hecho más visible desde el comienzo de la historia de la occidentalización de América se resume en *el traslado e implementación de diversos aspectos de la vida europea* ya sea de forma impuesta o aceptada; es así como costumbres, métodos o instrumentos se instauran progresivamente en las culturas del subcontinente influenciando notablemente la creación, interpretación, la percepción estética y la educación musical.

Lo expuesto anteriormente permanece desde la época de la Conquista hasta la actualidad. A pesar de poseer en este tiempo estados soberanos y diversas posturas ideológicas en nuestros países poco o nada ha cambiado respecto de la forma como se educa en música. La música es, en toda sociedad, una forma de expresión de esa sociedad que requiere ser transmitida para que permanezca como parte de la identidad de la comunidad y esto se realiza por medio de algún tipo de enseñanza o educación. Lo ideal es que música, cultura y educación musical estén en proporción directa ya que a través de la formación se retroalimentan elementos de identidad o pertenencia que yacen en toda cultura. De acuerdo a lo anterior cabe preguntarse acerca del significado y la función de la música en nuestras naciones y sobre cómo la educación musical institucionalizada fortalece y retroalimenta las expresiones de las comunidades que las conforman.

Los postulados políticos y sociales que rigen los estados en la actualidad, resaltan el patrimonio existente en las expresiones musicales de las diversas subculturas que justamente reconocen la riqueza a partir de la diversidad. Los países latinoamericanos generalmente se conceptúan como pluriculturales o multiculturales, ya que, brindan atención a los significados que tiene la música en cada contexto y propenden a la conservación de las tradiciones socio-históricas. Small (1999) plantea que "*la naturaleza básica de la música no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente*" (s/p) y por ende la música en América surge de la función que cumple ésta en la vida humana.

A diferencia de la linealidad histórica con la que se generó la música europea, la música latinoamericana

> "no se desarrolla en función de los mismos valores y hechos de crecimiento, pulsiones anímicas, estratos raciales, injertos y trasplantes, que resultan insólitos para quien pretenda aplicar determinados métodos al análisis de una arte regido por un constante rejuego de confrontaciones entre lo propio y lo ajeno, lo autóctono y lo importado" (Carpentier 1980, p.8).

Si la música latinoamericana posee multiplicidad de propósitos e influencias, esto quiere decir que también existen diferentes formas de aprender y enseñar música que coexisten simultáneamente. Estas formas de enseñanza en la actualidad están claramente diferenciadas en dos vertientes: el aprendizaje informal (vinculado a las prácticas sociales) y el aprendizaje formal de la música (vinculado a las instituciones).

Aunque esta clasificación no es exclusiva de América Latina, la diferencia radica en el reconocimiento que tienen las mismas y en la validación que se les procura en nuestro contexto. La enseñanza informal es la más antigua y más común ya que contempla aspectos que retroalimentan los componentes culturales de donde parten; el aprendizaje generalmente se imparte en la comunidad y es así como las diversas agrupaciones son los focos de instrucción en donde la imitación es el eje del proceso y el principal recurso es el repertorio mismo (Gorostidi 2007). Bandas, coros de iglesia, estudiantinas, grupos de rock, entre otros son los lugares donde las colectividades aprenden música sin necesidad del vínculo con una institución.

La educación musical formal en América Latina se genera en el siglo XVI y está fuertemente influenciada por los hechos históricos. Por lo mismo, presentó propósitos y concepciones que lograron instaurarse en el imaginario colectivo durante varios siglos. En sus inicios las órdenes religiosas implantaron la postura religiosa predominante en Europa, que debía acompañarse con la música compuesta por autores europeos y los indígenas aprendieron de otro modo una música diferente que servía para objetivos diferentes a la concebida por ellos.

Esta *otra* música estaba relacionada, en primer lugar con una ideología impuesta acerca de lo que es la música (función, géneros, formas e ins-

trumentos) y en segundo lugar con *el texto musical* (solfeo, interpretación y composición). Un ejemplo de ello es expuesto por Samuel Claro quien narra que en 1527, en México, Fray Juan Caro enseñaba a los indios a cantar leyendo las partes de música (Fernaud 1980). Así se pueden citar otros casos a lo largo de los periodos históricos en el continente en el que se van asentando los métodos e instituciones europeos, que confluyen en lo mismo: un ideal de música divorciado de la cotidianidad.

Esto responde a las características históricas que generan de algún modo una unidad continental que tiene como elemento común la noción de *dependencia* -antes y después de las emancipaciones (Bareiro y Rojas 1986). Fernaud (1980) lo expone así:

> "… las ininterrumpidas relaciones musicales entre América Latina y Europa, particularmente con España, dan origen a una rica herencia musical, pero también establecen una dependencia del nuevo mundo respecto del viejo, que aún perdura en nuestros días. Así el funcionamiento, las materias, etc., que se dictan en escuelas de música y conservatorios que poco a poco van estableciéndose desde México al norte hasta Argentina y Chile al sur, son esencialmente imitaciones de lo europeo, no siempre muy felices." (p.273)

Lo anterior plantea que permanentemente se recurre a la implementación de modelos y metodologías de enseñanza foráneas que discrepan de las formas en las que se hace y se aprende música dentro de las microculturas latinoamericanas. Esto obedece a la asimilación del modelo impuesto que generó la reeducación y transculturación, Arahonián (2000) lo exponen en los siguientes términos:

> "Si en Europa occidental la idea de educación puede ser discutida en sus razones ideológicas y sus funciones, resulta obvio que, en un mundo que vivió la conquista europea occidental en los últimos cinco siglos y sufrió poco a poco la imposición de sus esquemas culturales, esta discusión toma un significado más profundo. El edificio de la educación fue pacientemente construido en América a fin de consolidar el dominio europeo occidental" (p.8)

Al analizar el fenómeno de la música y la educación musical latinoamericana, puede observarse que las ideas fundantes no solo obedecen a razones históricas, políticas o sociales, sino que también responden a efectos psicológicos producidos y heredados por la Conquista. El arte presentó jerarquizaciones relacionadas con dicotomías establecidas desde el imaginario superioridad-inferioridad en su manifestación de arte-artesanía o música culta-música popular que a diferencia de Europa "*en América Latina esta división es aún más significativa pues ha servido, además, para distinguir la creación del vencedor de la de los vencidos*" (Bareiro y Rojas 1986, p.447)

Esta fue la base fundamental para el establecimiento de los dogmas referentes a la formación musical especializada y no especializada, ya que es necesario que las sociedades crean y se convenzan de cierta verdad para instituirla sea cual sea el momento histórico. Bareiro y Rojas (1986) expresándose sobre el contexto de la Colonia determinan que: "*… para ser un artista -lo que acuerda un status en la sociedad colonial- es preciso expresarse en el lenguaje del vencedor*" (p.448). Cabe afirmar que esto aún permanece en el inconsciente colectivo.

En el caso de la música y específicamente en lo referente a la formación, el factor determinante aportado por los europeos que incidió y prevalece es el de la música escrita que se convirtió poco a poco en la idea de música en si misma (arte). De alguna manera esta situación pudo generar la ambivalencia entre una música surgida dentro de la comunidad como producto espontáneo, tradicional y anónimo en el que se refleja la constitución emotiva, sentimental y religiosa de cada pueblo (Gonzalez Zuleta 1980) y la *otra* música. Esta *otra* música, que se relacionó con aquella enseñada en la colonización, contiene las características de la música europea[3] en la que se presenta una determinada organización estructural y los signos propios de la escritura para la trascripción y la lectura, características que restringen la intervención social. A diferencia de la primera, esta *otra* estaba validada e impuesta por el dominador, convirtiéndose así en la música verdadera.

Lo anterior nos remite a la relación dialéctica entre el arte culto y el popular que lleva tantos siglos, en donde su origen se remonta a la colonización que planteó la invalidez del *otro*, del vencido.

(3) En la que se incluye todo el universo, esto quiere decir sacra y profana, que fue la división planteada en la época.

Esta oposición se hace más evidente en el acto formativo, ya que por medio de la instrucción o la educación es como se instauran los paradigmas. Para este caso puede afirmarse que se constituyó un paradigma de *música y enseñanza* que se encuentra altamente relacionado con la escritura y que según cada época determina un modelo de músico y de formación musical que es retroalimentado por la sociedad que lo acredita. Esto quiere decir que la población conoce el canon de *música y enseñanza (como escritura)* y lo replica aunque no sea el reflejo de sus propias expresiones ya que fue establecido como una verdad indiscutible, manteniendo así el paradigma intacto.

La historia brinda ejemplos precisos de tal situación. Retornando a la Colonia, en párrafos anteriores se hizo referencia a los hechos narrados por Claro cuando, en 1527, se les enseñó a indígenas mexicanos a leer (signos musicales) para poder cantar. Aunque el indígena fue considerado inferior se le otorgó la posibilidad de acceder a la instrucción musical como parte del proyecto expansionista del conquistador. Bareiro y Rojas (1986) plantean un cuestionamiento que permite comprender dichos sucesos y nuestra construcción histórica:

> "… el arte culto fue, originariamente, el arte vencedor; pero éste, justamente para imponer su ideología, necesitó dar al mismo un carácter 'popular', es decir que llegue a las masas y pueda ser comprendido por ellas. Si no ¿cómo podría difundir su ideología y convertirla en dominante?" (p. 448)

En las siguientes épocas históricas, las circunstancias permitieron que el paradigma musical europeo continuara afianzándose a través del cambio de voceros y del pensamiento cultural. Los cambios políticos y sociales acontecidos en Europa fueron el fundamento ideológico de las campañas independentistas y en las nacientes repúblicas comenzó el flujo de músicos inmigrantes que trajeron consigo obras, métodos y enseñaron la música como la aprendieron en sus lugares de origen. Por su parte, músicos latinoamericanos viajaron para desarrollar sus estudios generando a su regreso la creación de instituciones de educación musical que presentaban en su organización un traslado del modelo con el que fueron formados.

Estos hechos son trascendentales en la historia de la educación musical y en la música latinoamericana como tal, pues se define la brecha entre música erudita y música popular nuevamente desde el discurso de poder que incorpora al concepto de vencedor-vencido, la perspectiva elitista[4]. Esta visión clasista es aportada por la estructura que se estableció al interior de los establecimientos de formación musical y es desde estos centros donde se restaura y se difunde el paradigma. Visión que entró en vigencia desde la creación del Conservatorio de París hasta nuestros días, en la mayoría de los ámbitos formativos musicales. Obsérvese:

> "A pesar de haber sido fundados con 150 años de diferencia y en entornos sociales muy diferentes, el viejo conservatorio de París y la moderna escuela de Berklee tienen algo en común: la definición explícita o implícita de un canon artístico, requisito fundamental para la institucionalización de la enseñanza musical. Este canon señalará qué compositores, géneros, repertorios y prácticas interpretativas y compositivas deberán ser enseñadas y, de este modo, perpetuadas en nuestra sociedad.[5]
>
> Los franceses creaban su conservatorio en una época en que la ilustración ya había producido las primeras enciclopedias, historias y biografías de músicos, iniciando su consiguiente proceso de canonización. Al mismo tiempo, el período posrevolucionario requería de instituciones públicas estables al servicio del ciudadano y el canon artístico, que se perpetuaría durante el siglo XIX, era garantía de ello. Por su parte, los norteamericanos creaban su escuela en un momento en que el jazz había generado un repertorio suficientemente estandarizado –o canonizado– por las big-bands, que contaban con artistas, grabaciones y partituras de circulación mundial. Esto sucedía al inicio del período de posguerra, que le auguraba a Estados Unidos una influencia política, cultural y económica en el mundo como nunca antes había imaginado." (González 2007, p. 4)

(4) Las primeras academias de música de nuestras ciudades latinoamericanas se establecieron bajo esta ideología. Bermúdez y Duque exponen en su texto Historia de la música en Santafé y Bogotá (2000) apartes de las memorias del fundador de una de las academias: "Price creía firmemente que la música tenía el potencial para modelar el espíritu y a través de guías de comportamiento estricto, podía alejar al músico colombiano del consumo de alcohol y de la fiesta. [Price anotó]: la academia admite en su seno a los hijos del rico y del pobre, y sólo exige de parte de ellos las siguientes condiciones: conducta intachable, maneras caballerosas, puntualidad inglesa, esmerado estudio y respeto a sus superiores. En cambio, ella ofrece al hijo del rico una educación artística que lo hará más estimado en la sociedad y al pobre una industria honrosa y lucrativa. " (p. 139).

(5) El énfasis es mío.

Las escuelas definen, además de lo anteriormente expuesto, los arquetipos de músico que corresponden con el paradigma. A partir de la construcción del prototipo de músico que posee el poder de develar la partitura se constituye una élite que gira en torno a ella y la institución que los alberga: el conservatorio en un principio y posteriormente las escuelas de música de las universidades. Este arquetipo fue determinado por la relación entre el conocimiento de la escritura musical y las formas para potenciarla, incluyendo todos sus aspectos de uso como la trascripción, la entonación y la interpretación musical realizada desde de la lectura. Este aspecto de la música, el de la notación y su relación con el desarrollo de la musicalidad, es el que ha cobrado mayor importancia dentro de la educación musical latinoamericana y el ciclo en el cual se hace más evidente es el de la formación superior, justamente por los objetivos de profesionalización que se propone garantizar.

Por ejemplo en Bogotá se creó el primer centro de educación musical denominado Academia Nacional de Música en 1882. Luego de diferentes sucesos políticos, en el año de 1910 toma la dirección Guillermo Uribe Holguín ex alumno de la Academia y propone el cambio de nombre de la institución. El nuevo Conservatorio Nacional, adoptó dentro de su reforma del plan de estudios "currículos semejantes a los de la Schola Cantorum de París" situación que le generó un debate irreconciliable con un director anterior, Honorio Alarcón, quien fue formado en Leipzig. (Bermúdez 2000). Así fue posible encontrar en una misma institución, músicos formados en Italia, Alemania y Francia que aportaron diversidad de textos metodológicos para la formación del músico profesional; lo interesante de esta combinación es que a pesar de la influencia aparente de las diferentes escuelas, todas ellas responden al mismo modelo.

EL CONSERVATORIO: RÉGIMEN PARA LA FORMACIÓN DEL MÚSICO PROFESIONAL

Desde el estudio histórico se sabe que a finales del siglo XVIII surgen los conservatorios en algunas de las capitales europeas como París y Leipzig, situación que influenció poderosamente la forma de trasmitir la música como arte, al igual que la forma de recrearla ya que en esta

época el instrumentista vivo era imprescindible para que la música sonara (Musumeci 1998). El conservatorio es aquella institución que se encarga de mantener la tradición de la música occidental, pero dentro de sí existe una compleja estructura que posee ciertas características que se han mantenido a lo largo de 200 años casi sin modificación.

En el conservatorio de París surgió el solfeo como una asignatura del plan de estudios consolidándose como un sistema de enseñanza necesario para la formación musical profesional. (Romero 2008) Con la asignatura solfeo dentro el sistema, se crearon diversos métodos de lectura y de dictados que tuvieron como parámetro el desarrollo de la complejidad melódico-rítmica y formal en sus ejercicios. Para comprender esta institución se propone analizar algunas características que reúnen los postulados de ciertos investigadores que han abordado el tema con el objeto de configurar el marco de referencia para ubicar específicamente el paradigma de la enseñanza de la formación del oído y la lectura musical dentro de la comunidad que se analizará como caso.

Características del conservatorio

Las particularidades expuestas abarcan la idealización, lo pedagógico, la interpretación y los principios que sustentan epistemológicamente el modelo.

Ideología, fundamentación epistemológica y ejecución musical

En este parágrafo se expondrán algunas de las representaciones que conforman el sistema desde el punto de vista social, cultural y la conformación de creencias sobre el individuo del conservatorio. En primer lugar es de resaltar la importancia que cumple el imaginario conformado sobre *la música* ya que a partir de éste se construye el individuo, su rol, y su quehacer en el mundo. Dentro de esta institución la música es reverenciada como un ente superior al mismo hecho de hacer música (Kingsbury 1988, Musumeci 2002) y a partir de este principio surgen las directrices que se proponen consolidar el ideal. Entre éstas se plantea la de que el conservatorio es un lugar de alta competitividad donde se destacan las habilidades artísticas individua-

les de los docentes. El conservatorio se sustenta en un criterio de excelencia, nominalmente asociado a la construcción de una reputación individual como músico y el valor del individualismo artístico y la estructura de patronazgo que se mantiene está en conflicto directo con los principios y roles de una estructura administrativa y burocrática de orden académico (Kingsbury 1988).

La existencia del conservatorio se centra en el imaginario construido sobre el "talento"; esta categorización es fundamental en el pensamiento occidental al pensarse en la musicalidad humana. Para Kingsbury (1988), el talento, visto desde un análisis antropológico, consiste en la posesión de poderes extraordinarios atribuidos a personas especiales, concepto que se convierte en una representación cultural. *"Para él, el talento es un símbolo cultural cuya polisemia se manifiesta en la variedad de usos del término: el talento como inmanencia intrapersonal, como potencial, como diferenciación y como responsabilidad moral para el desarrollo"* (Musumeci 2003, p. 107). Ésta cualidad es atribuida por otro individuo estableciéndose una relación social de poder y autoridad entre los involucrados (Musumeci 2003).

La institución está caracterizada por el dualismo, como por ejemplo práctica vs. teoría, técnica vs. expresión, cuerpo vs. espíritu, que el sujeto musical debe encargarse de resolver y es desde allí donde surge el *genio*, idea que corresponde a la figura característica del siglo XIX que tiene la capacidad de traducir lo propuesto por los compositores revelando así la verdad artística en su interpretación (Shifres 2010). En toda institución académica con trayectoria se requiere de un sustento epistemológico que respalde su creación, sirva como soporte para mantenerse, organizarse y sustentar las formas de abordar y entender la música. El conservatorio encuentra su asiento en la musicología del siglo XVIII que propendía a la contemplación desinteresada del arte, la proporción y la simetría determinada por los filósofos ingleses de la época (Shifres 2010).

En sus comienzos el conservatorio toma el surgimiento de una teoría formal para explicitar la música que se convierte en el compendio de muchas teorías sobre los elementos que la componen. Por ejemplo, la teoría de la tonalidad, la tipificación de las estructuras morfológicas musicales clásico-románticas, etc. (Shifres 2010). En cuanto a la teoría musical de enfoque hermenéutico muestra una clara influencia de la tradición positivista (Musumeci 2002). En esta institución existe una

clasificación social que contribuye a *jerarquizar* los roles musicales. Dentro de la enseñanza, propende a la orientación compositiva a la par del desarrollo de los altos niveles interpretativos (Shifres 2010) pero la creatividad musical es exclusiva del compositor (Musumeci 2003). Aunque sobre la ejecución musical se han realizado diversos estudios en este texto solamente se expondrán las características generales debido a que el interés aquí radica en otros aspectos de la formación en este modelo. En general la formación del músico tiene como objetivo la formación del virtuoso solista y este proceso está circundado por una tendencia dominante hacia el desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa a partir de una partitura (Musumeci 2002). Esto se debe a que en el siglo XIX se demanda más de la ejecución, el concierto se establece para recrear la música y se determina el imaginario del ejecutante que traduce y presenta al compositor. El individuo se forma para ser ejecutante y a partir del aprendizaje adquirido en el conservatorio, el instrumentista pasa del empirismo hacia la experticia por medio de la técnica y en este proceso se demandan altas habilidades cognitivas como la memoria y la lectura (Shifres 2010).

Adiestramiento cultural y musical

Siendo una institución presente durante bastante tiempo en la sociedad occidental, se pueden encontrar, en el conservatorio, aspectos que se replican a generacionalmente través del tiempo, ya que a pesar de no existir una tradición pedagógica explícita, las formas de transmitir el conocimiento se mantienen tal como fueron aprendidas. La educación en el conservatorio es personalizada y estudiar música implica cultivar una especialidad a partir de un material didáctico que oficializa la forma de enseñar y se constituye en *método oficial.* Surge así un cúmulo de obras pedagógicas que son creadas en cada conservatorio (Shifres 2010).

Los docentes son generalmente los puntos focales en la organización social y los estudiantes aspiran a ser como sus maestros. Otro elemento esencial es la pertenencia a un linaje pedagógico, que es requerida para convertirse en músico formado (Kingsbury 1988, Musumeci 2004).

La partitura se convierte en uno de los sinónimos de música, alcanzando una fuerte tradición que hace parte de la transmisión oral del

conocimiento musical. Así el maestro devela la partitura, afianzándose su relación de poder (Musumeci 2003). El estudio académico de la música se relaciona con el texto, situación que posiblemente surge a partir de los estudios musicológicos modernos (López, Shifres y Vargas 2007), determinando un respeto excedido por la creatividad del compositor y la fidelidad a la edición de las obras.

Existen otras características que tienen que ver con la convivencia y el modo de ser que se desarrolla a partir de la adopción cultural del sistema, por ejemplo el hecho de que esta institución excluye el estudio de músicas diferentes a las instauradas por la tradición europea occidental, afectando así los gustos de los individuos que se encuentran dentro del conservatorio. Como uno de sus paradigmas se centra en el desarrollo del *talento* (entendido como un poder especial que solo desarrollan ciertos individuos), son pocos los que ingresan a tal corporación descartando a los *no talentosos* para la música[6].

Es evidente que existe un desconocimiento o ignorancia consciente de los aspectos emocionales del individuo y su influencia en el aprendizaje, situación que genera un alto nivel de competencia para poder ser incluido dentro de las jerarquías instauradas (ley de supervivencia del más fuerte), terror al escenario por las prácticas rituales que se desarrollan en torno a los recitales, frustración o dolencias físicas, entre otras, tanto de docentes como de estudiantes pertenecientes a este linaje (Kingsbury 1988, Musumeci 2000a, 2003, 2004, 2005a, 2005b)

Estas son algunas generalidades sobre el carácter del conservatorio pero se hace necesario conocer cuáles fueron las particulares que rodearon la formación y adquisición del lenguaje. A continuación se expondrá las cuestiones específicas que rodean estos procesos dentro de esta institución.

La formación de habilidades auditivas, comprensivas y lectoras en el conservatorio

Para entender lo pretendido por este tipo de educación musical es necesario tener en cuenta las premisas presentadas anteriormente ya que existe una relación directa entre el sistema real del conservatorio y el plan de acción por medio del cual se busca hacerlo real. Uno de los

objetivos de dicho plan hace referencia al desarrollo de la competencia auditiva y lectora de la música como eje del afianzamiento del modelo institucional, que se centra en la formación a partir de métodos construidos con estándares propios de complejidad desarrollados a partir de la Teoría Musical (Shifres 2004). Esto se realiza para alcanzar a una supuesta comprensión e interpretación de la música que será evidenciada en transcripciones o reproducciones cantadas exactamente por el alumno, determinando así su competencia o incompetencia para la música (véase Shifres y Wagner en este volumen).

Aunque el modelo conservatorio no fue el precursor de la práctica del solfeo, ya que el origen de la práctica de la lectura musical fue generada por Guido d'Arezzo en el siglo IX d.C, sí contribuyó al afianzamiento y la dependencia de la notación tradicional (Musumeci 2000). Su sistema ha perdurado a través de los tiempos y se conoce como *solmización. Hasta* el siglo XVI este fue el único método usado ya que con la aparición de los accidentes que constituirían las tonalidades se fue relegando. Como lo comenta Romero: "*El sistema guidoniano funcionó hasta el siglo XVI, en el que el creciente uso del cromatismo lo hizo inviable*" (2008, p. 1). El mismo autor hace referencia a que en el siglo XVII, con el desarrollo del *bel canto* en Italia, se escribieron diferentes tratados que tuvieron como objetivo el perfeccionamiento y virtuosismo del canto. Esta situación hizo que los *solfeggi* fueran difíciles de cantar con las sílabas que d'Arezzo ideó y se cantaran con una vocal. No obstante, esto no impidió su difusión en Europa (Romero 2008).

Estos procesos se van extendiendo a distintos países durante el siglo XIX, como es el caso de Inglaterra con el sistema ideado por John Corwen basado en el método de la *tónica do* de Sara Glover. En Alemania se profundizaron los enfoques pedagógicos de la enseñanza de los diferentes elementos de la música. Por su parte, los músicos americanos emprenden sus estudios superiores en diversas instituciones europeas y al finalizar su estadía, comienzan a plantear enfoques pedagógicos para abordar lo aprendido y ubicarlo en sus lugares de origen[7]. Este es el caso de Arthur Heacox quién planteó los términos de entrenamiento auditivo para ubicar lo referente al desarrollo del oído musical.

(7) Esta situación se convierte en una constante a lo largo de la historia de nuestras universidades, aún en la actualidad.

Concluyendo este breve recorrido por la historia occidental se puede observar que hubo dos corrientes marcadas, la primera relacionada con los estudios del *solfeo* que se proponían el desarrollo de la habilidad del canto por medio de diferentes y graduales ejercicios melódicos y rítmicos que en un comienzo no incluyeron la metodología de estudio (s.XVII-XIX). La segunda corriente se relaciona con el *entrenamiento auditivo* en el que para desarrollar la percepción integral de la música se involucran los diferentes elementos estructurales, provenientes de la teoría en pro de la formación del oído.

De lo expuesto anteriormente se evidencia cómo con el paso del tiempo, la notación convencional pasó de ser una herramienta para la música a ser indispensable para la composición y la interpretación, "*no sólo por la necesidad de fijación y transmisión sino también para alcanzar altos niveles de complejidad*" (Musumeci 2000, p.98). Esta situación hizo que también la notación se convirtiera en el núcleo central de la educación musical, en especial en el desarrollo de habilidades de comprensión por medio de la audición de la música y el proceso de la lectoescritura musical que se realizó teniendo en cuenta que el talento era capaz de suplir las carencias didácticas que presentan los aspectos que se relacionan con la enseñanza de la teoría musical (Musumeci 2000).

Con respecto a la notación y se pueden establecer algunas peculiaridades respecto de las habilidades especificas del desarrollo del oído, el solfeo y su escritura como son los textos que surgieron en cada conservatorio o escuela, lo que identifica al solfeo dentro de esta estructura, la idea de el oído musical y los dictados y por último la relación de lo anterior con la teoría musical.

Métodos y Textos

Los conservatorios instauraron su hegemonía debido en parte a la creación de textos de diferentes asignaturas relacionadas con el solfeo, el dictado y la teoría. Cada conservatorio desarrolló ejercicios, normas o melodías para garantizar, según los estándares dispuestos, el despertar del *talento* de sus estudiantes. Los textos que se encuentran más frecuentemente en nuestros conservatorios, fueron escritos a fines del siglo XIX o en la primera mitad del siglo XX, para el desarrollo

del solfeo y provienen de la tradición italo-francesa (Musumeci 1998). Posiblemente estos son los más antiguos en el continente, pero también es frecuente encontrar que otras escuelas llegaron y se asentaron en ciertas regiones de nuestros países debido a los diversos cambios sociales y políticos acaecidos a lo largo del siglo XX que tuvieron como consecuencia fenómenos migratorios que influenciaron la educación musical de nuestras comunidades.[8]

Al realizar un análisis de estos métodos, Musumeci (1998) plantea que es posible encontrar el esquema didáctico del modelo conservatorio centrado en el atomismo, el formalismo y el textualismo ya que predomina la enumeración de elementos, sujetos a determinadas reglas autosustentadas que terminan alejando al individuo de la música como hecho real, pues no existen referencias para integrar y dominar los contenidos vistos. Es posible determinar también que, dentro de este esquema existe la creencia de que la dificultad se centra en el principio: *entre más elementos teóricos incluidos es más difícil*.

El solfeo

Una de las características del solfeo dentro del modelo conservatorio está relacionada con la complejidad de los ejercicios que se deben cantar. Estos ejercicios se consignan en métodos como los anteriormente mencionados que se construyen a partir de una idea de complejidad gradual que se relaciona con el incremento de alteraciones en las tonalidades, de accidentes dentro de los ejercicios con modulaciones o con la inclusión de múltiples divisiones del pulso, lectura en diferentes claves o la disociación que se realiza al cantar y tocar o al cantar ejercicios que se interpretan con piano que incluyen acompañamiento complejo; situación que sustenta lo dicho anteriormente: la idea de complejidad en el solfeo está relacionado con los conceptos de la teoría musical.

Todo lo anterior debe ser interpretado tal como está escrito y el canto debe ser exactamente afinado para garantizar que se puede leer la música.

Esta situación genera en la mayoría de los casos que el estudiante memorice los ejercicios en lugar de leer ya que este tipo de textos musi-

(8) Este es el caso de músicos polacos y soviéticos que llegan a Latinoamérica a finales del siglo XX y generan el traslado de estudiantes a estos países para profundizar sus estudios en la misma escuela europea de donde provenían.

cales están construidos con base en lo que se entiende como dificultad. Así pues, el estudiante se enfrenta a lo dificultoso que es el aprendizaje de la lectura[9] sin ningún tipo de ayuda, ya que no se plantea una guía para el cómo hacer o aprender a leer o a entonar la música. Por lo anterior, la práctica del solfeo (rítmico, entonado, en claves, acompañado, etc.) se realiza de forma mecánica, sin fraseo, sin interpretación, esto significa sin comprensión cognitiva y perceptiva del alumno. Musumeci (2005) en su texto titulado *¿Sufriste mucho con mi dictado?*, brinda un ejemplo sobre esta situación:

> "Mi propio paso como estudiante por las aulas de Educación Auditiva del Conservatorio Nacional –a la sazón Teoría y Solfeo– me ha dejado un recuerdo vívido y amargo. Recuerdo las clases como largos suplicios en los que era obligado a solfear complicadas lecciones en distintas claves, y a escribir dictados incomprensibles para mí en aquel momento. Por supuesto el punto culminante de tan duro trance eran los exámenes: para cantar me las arreglaba como podía con la memoria y la imitación en tiempo real de mis compañeras, y para los dictados me copiaba, de buena fe." (p. 10)

Este fenómeno se debe en parte a la forma como se representa el mundo y lo que es la música en si misma. Se requiere de una representación externa de la música para expresar y comprender de forma común las representaciones internas de la misma. De acuerdo a lo anterior, como lo expresa Shifres (2004), varias representaciones externas propenden por ser, en mayor medida, viso-espaciales debido a que "*tienden a hacer más proposicionalmente comunicable la experiencia*" y por ello la representación externa más característica en occidente ha sido la escritura.

El dictado

En la formación musical tradicional la práctica del dictado musical se considera fundamental ya que permite evidenciar la identificación de los elementos estructurales de la música y el grado de aprehensión de la notación musical y concreción de la representación interna de la

(9) Musumeci en su texto de 2005 titulado Hacia una educación auditiva humanamente compatible ¿Sufriste mucho con mi dictado? Expone su propio caso sobre esta situación.

comprensión musical del estudiante (Musumeci 2003). Dentro del modelo formativo que se está presentando, lo que se evalúa es la realización de una transcripción de patrones musicales escuchados al código de escritura convencional, sin ocuparse del proceso intermedio entre estas dos modalidades de pensamiento: la percepción y la escritura.

Para el desarrollo de la habilidad auditiva y textual de la música, se desarrollaron textos o métodos (como el *aural training*) que también parten del paradigma de que el grado de competencias a desarrollar es directamente proporcional a los grados de complejidad de la estructura musical (Shifres 2004). La metodología de esta asignatura se puede asociar con una actividad procedimental de tipo ritual en el que se presenta un sonido de referencia, la modo-tonalidad, el episodio musical y una determinada cantidad de repeticiones que se supone le permiten a todos los estudiantes la *correcta escritura* de lo escuchado. "*Se busca una reproducción del modelo correcto dictado por el profesor que excluye desviaciones consistentes en interpretaciones y notaciones alternativas*" (Musumeci 2005, p. 7).

Como el modelo educativo al que se ha hecho referencia en este texto, parte de que el *talento* llena los vacíos metodológicos existentes, a menudo se presentan situaciones como que el estudiante puede desarrollar la comprensión de lo escuchado pero se le dificulta la transcripción a la escritura convencional de la música y falla en la evaluación de la asignatura. Esto se debe a que los materiales provienen de métodos construidos para dicho propósito, se realizan con el piano y son totalmente desconocidos y ajenos al contexto musical de los alumnos, generando una medición netamente cuantitativa (Musumeci 2003).

Como pudo observarse la construcción a lo largo de los años ha permitido la consolidación de un paradigma con bases profundamente arraigadas en la cultura que fueron trasladas durante fines del siglo XIX a los países de América Latina. Músicos extranjeros y músicos latinoamericanos formados en Europa estaban convencidos del paradigma y lo importaron fielmente con el auspicio de la sociedad y de las instituciones políticas, aunque distaba mucho de las expresiones del contexto.

Los modelos o las escuelas que llegaron en esa época fueron las provenientes de Alemania, Italia y Francia. Esto implicó también la

idealización de los modelos estéticos de dichos países, la veneración por la música culta y la consolidación del arquetipo del instrumentista virtuoso que dejó el romanticismo. Pero durante el siglo XX la sociedad de América Latina comenzó a transformarse con un incremento en su población y con los problemas económicos que generaron la desaparición de orquestas y aquellos primeros centros educativos. Esta situación le demandó a los centros de élite plantear otras alternativas de formación, como la instrucción de educadores musicales y el reconocimiento político y cultural de las tradiciones de cada nación.

A pesar de ello muchos establecimientos continuaron manteniendo su hegemonía intacta, mientras que otros sufrieron transformaciones al interior de los mismos, albergando las músicas tradicionales y populares. En otros lugares el paradigma se restablece con más fuerza hacia fines del siglo debido a los cambios sociopolíticos de los estados, la apertura mundial y a la idealización de nuevos centros musicales de poder. A continuación se expondrá un estudio de caso particular que potenciará el paradigma de la enseñanza musical profesional en Colombia en el que se establece como referente otro centro geográfico diferente al de Europa Central. El traslado sucedió finalizando el siglo XX, en donde un docente retorna a Colombia luego de cursar estudios en la URSS y transforma la enseñanza de la academia a la que llega; posteriormente esta nueva forma de enseñar constituyó un imaginario en las comunidades pertenecientes a los centros académicos del país. Este caso evidencia, a manera de síntesis, los procesos que se desarrollan alrededor de la institucionalización de los cánones que hegemonizan la educación musical.

El traslado de la educación musical especializada soviética a Colombia

Los sistemas de enseñanza europeos, mencionados en la primera parte, se implantaron en gran parte de los conservatorios latinoamericanos, pero en la ciudad de Tunja[10] el estudio de la música se realizó a partir de otro modelo heredado: el soviético. Justamente en 1980 llega a la Academia Boyacense de Música el maestro Jorge Zorro Sánchez

(10) Tunja es la capital del departamento de Boyacá.

y transforma la institución en la Escuela Superior de Música de Tunja incluyendo dentro de su enseñanza los textos y métodos traídos por él desde la URSS. Varias generaciones fueron formadas bajo este modelo de instrucción que abarca un completo sistema de enseñanza de la lectura musical, el contrapunto, la armonía y los dictados.

Diversos factores continuaron promoviendo el proceso de apropiación metodológica de la Unión Soviética ya que las diferentes actividades de cooperación fortalecieron las relaciones entre los dos países (Federación 2010). Las facilidades existentes para realizar estudios en esta nación por parte de los colombianos, al igual que la intención de la URSS de apoyo y apertura a los países latinoamericanos nutrieron el proceso. Para comprender el proceso de transferencia es necesario advertir que el modelo de enseñanza musical soviético se asentó a su vez en factores político-sociales que durante casi un siglo fundamentaron la base de su desarrollo socio-cultural.

El proyecto político-cultural y la enseñanza de la música en la URSS

Durante la dinastía Romanov todo tipo de educación fue impartida a la nobleza y el arte oficial fue importado de Alemania, Italia y Francia, países donde a su vez se formaron los compositores de Rusia. Las canciones populares no tenían cabida en este sistema, pues se las consideraba una categoría menor. Aunque las guerras napoleónicas propiciaron el patriotismo y el uso de composiciones de inspiración folclórica, éstas no del todo aceptadas (Fresdelval 2010).

La organización de la música como profesión se remonta a la creación de la Sociedad Imperial Rusa en 1859 y sus conservatorios en San Petersburgo (1862) y Moscú (1866); esta escuela fue creada por críticos de arte cuya ideología nacionalista exhortó y exaltó los diversos trabajos de compositores aristocráticos como el *Grupo de los Cinco*. Los hermanos Rubinstein consideraron que la música rusa se convertiría en la mejor ponderada a través de la profesionalización, tomando como modelo el estilo de educación musical del conservatorio de Europa occidental.

Los estudiantes que desertaban de sus carreras profesionales como instrumentistas se dedicaron a ejercer la docencia[11] mientras que los

graduados eran en su mayoría instrumentistas de cuerda o pianistas (Tomoff 2006).

Los cambios políticos y sociales ocurridos luego de 1918 transformaron las ideas de educación y cultura en quienes rigieron el destino de la URSS, pues el objetivo era educar a todo un pueblo en medio del hambre y la guerra. Con respecto a la enseñanza de la música, en 1918 con el programa *La escuela del trabajo único y sus planes de estudio aproximados*, se diseñó un capítulo para la enseñanza de la música en el se cambió la concepción de la sección *Canto*, ya que en la época zarista la música formaba parte de la materia principal denominada *La historia santa* que solo preparaba los coros de la iglesias dentro de la educación religiosa y moral acorde con los dictámenes de la sociedad (Kabalevsky 1988). En el nuevo plan cambió la acepción y se amplió a '*Canto (música)'* que hizo referencia a una formación musical integral. En cuanto al estudio profesional, en la revolución se creó otro tipo de organización, en donde surgieron más compositores y musicólogos (Tomoff 2006).

En el régimen soviético, la música posee connotaciones estéticas y espirituales ya que es un medio de expresión y unión de la cultura rusa: "*El arte pertenece al pueblo*" (Kabalevsky 1988, p. 8). Sujomlinsky (1975) lo expresa así:

> "La música es el medio más prodigioso, más sutil de captación del individuo para la bondad, la belleza, el humanismo. […] la música despierta en el hombre la visión de lo elevado, lo sublime, lo bello; y no solo el mundo circundante, sino también en si mismo. La música es un potente medio de autoeducación" (p. 238).

Así mismo la educación musical coincide con los conceptos anteriores: "*El objetivo de la enseñanza de la música en la escuela es hacer surgir en los alumnos el lado espiritual de su personalidad*" (Kabalevsky 1988, p. 3) y se propone el conocimiento de la música popular y la literatura musical occidental por medio del canto y la lectura para conocerla, cantarla e

(11) Es posible que esta situación ocurriera en los demás conservatorios europeos y se gestara la idea de que el docente de música está en un rango jerárquico menor.

interpretarla. Esto quiere decir que la asignatura *Música* se convierte en un arte complejo que requiere del desarrollo de diversas habilidades aparte del canto.

Dentro de la educación musical en Rusia y las repúblicas socialistas se pueden considerar dos niveles: el primero la enseñanza general de la música en la escuela regular y el segundo relacionado con la enseñanza especializada que tiene como objetivo la formación de músicos para orquesta, profesores de música y concertistas de nivel internacional. Los aspectos de la educación musical están sustentados en una base teórica desarrollada por el esteta ruso Boris Assafiev (Valk-Falk y Gulina 2001), que influirán en la construcción del sistema especializado para la enseñanza del lenguaje musical.

El desarrollo del canto y el oído

En lo relativo al solfeo y la formación auditiva es posible encontrar algunos textos que mencionan el tema. Kabalevsky describe:

> "En el sistema de educación musical profesional cada elemento musical con sus formas de estudio particulares se convierte en una materia más o menos independiente: el solfeo, la teoría musical, la historia de la música, la literatura musical, la improvisación, la composición, el canto coral, el uso de un instrumento musical, etc. Todas esas materias están agrupadas para formar ciclos que corresponden a la especialización futura del alumno: ejecutante, teórico, historiador, compositor" (1988, p.34).

La cita anterior corrobora lo expresado por los ex alumnos colombianos egresados de las universidades soviéticas en relación con programas curriculares construidos para intérpretes, teóricos, historiadores, compositores y directores; estos distintos pensum abordaban de manera diferente el dictado musical y el solfeo de acuerdo con los requerimientos de la especialización por ejemplo aquellos que afrontaban ejercicios de solfeo y de dictado de mayor dificultad eran los directores, compositores y teóricos[12].

Assafiev desarrolló el concepto de *entonación*, término que se extiende más allá del concepto del *juicio o relación con la altura* que se

usa generalmente en la musicología occidental. El término traduce la apreciación, memorización y expresión de la forma musical (en el que se incluye además el concepto musicológico) pero en particular la sofisticación y sutileza de la expresión musical. La percepción musical y la expresión, de acuerdo al autor del concepto, involucra un proceso continuo de detección de similitudes y diferencias entre patrones sonoros sucesivos.

Esto requiere que se posea, por adelantado, un conjunto interiorizado de los patrones de sonido llamado, colectivamente, un *glosario de la entonación*. Una consecuencia de la persistencia de los estados mentales es que se disfruta más cuando los patrones familiares superan en número a los desconocidos. Aquellos patrones musicales con *entonación* prevalente que aún no están asimilados pueden ser más o menos percibidos por completo, pero sólo si el oyente hace un esfuerzo consciente. Las formas desconocidas de la música, cuando son escuchadas por primera vez, no sólo pueden dar lugar a sentimientos de separación entre sus componentes, sino que pueden ser experimentados como sin forma como el ruido o el caos. Cuando se escucha varias veces la *entonación* [en la música] se hace más clara y el oyente siempre comparará lo conocido con lo desconocido. Este proceso de selección es el que lleva a la adquisición de la forma musical (Valk-Falk y Gulina 2001).

Sobre el tema de la educación superior el artículo *El oído estilístico. Una visión sobre el desarrollo del oído musical* escrito por Svetlana Bouckhchtaber plantea que para poder percibir toda la información musical proveniente de la historia se requiere "*poseer un oído musical altamente desarrollado, flexible y sagaz, conectado con toda la fenomenología histórico-musical*"(2008, p. 117). Argumenta, posteriormente que el solfeo es una disciplina de gran responsabilidad en cuanto a la formación musical ya que desarrolla el oído en el nivel profesional y aclara su propia connotación de la palabra solfeo:

(12) Este tipo de organización responde posiblemente a la jerarquización de los roles musicales dentro del sistema social del conservatorio denotando que quienes requieren de mayor conocimiento son los que se consideran los estratos más altos de las profesiones musicales: compositores, directores y teóricos.

> "En diferentes institutos o conservatorios esta materia es llamada de varias maneras, EMB (estudio musical básico), gramática musical, nociones de percepción, etc., en este artículo nos referiremos a ella conservando la antigua nominación de solfeo. Expresión que no se refería a una sola actividad como el canto, por ejemplo, sino que abarcaba todas las formas de ejercitación en la clase de música" (2008, p.126)

Establece para el desarrollo del curso que "*no se aborden los conocimientos teóricos en abstracto sino que estos estén ligados al repertorio musical de Occidente y a la actividad práctica del intérprete*" (2008, p.118). Así mismo, como fundamento en la construcción del curso de solfeo propone el estilo para el desarrollo del oído musical. Esto quiere decir que cada época histórica determina unas estructuras musicales propias y se requiere que el estudiante las conozca y reconozca para poder prepararse para un dictado realizado *a la manera* de cualquier periodo musical. Sugiere para el desarrollo del oído estilístico que "*su formación esté presente en todas la estrategias metodológicas tradicionales de la clase: dictados, entrenamiento auditivo, vocalización de fragmentos a una o más voces y demás*" (p.118). Lo anterior debe evidenciarse en la transcripción de los dictados y la comprensión lingüística de los estilos por parte de los estudiantes.

La misma autora ha escrito también sobre la formación del oído interno en niños (Bouckhchtaber 1995) donde confirma que el solfeo se relaciona con el desarrollo del oído musical. En particular señala que el oído interno está compuesto por especificidades que se catalogan en: oído melódico, oído armónico, oído arquitectónico integral y oído absoluto-relativo. En el escrito se exponen las características de cada uno y las sugerencias propuestas para desarrollarlo a partir de la memoria, la lectura y el conocimiento de la tonalidad.

Lo expuesto anteriormente puede otorgar un acercamiento a lo que originó y se propuso el método de enseñanza soviético, brindando la posibilidad de corroborar los postulados con los programas de las materias, los textos y la didáctica trasladada a Colombia. Con el conocimiento somero de los diferentes factores e influencias que incidieron en las construcciones de este modelo, a continuación se considerarán los aspectos trascendentes dentro del país receptor.

El método soviético en Colombia

Jorge Zorro Sánchez logró implementar los manuales producidos en el régimen soviético para la enseñanza del desarrollo auditivo, la lectura, la armonía y la literatura de la música, además de los estudios sobre la tonalidad que hasta ese momento eran desconocidos. Los efectos que tuvo durante su implementación en la primera etapa fueron: el aumento en la exigencia en el estudio de los alumnos ya que estos textos requieren tener desarrolladas ciertas habilidades pianísticas, el paradigma del oído absoluto, el dominio de la lectura y entonación, conjuntamente con la memoria dentro de un mismo ejercicio de solfeo.

Al no existir un proceso de transición entre lo que se realizaba anteriormente y esta nueva forma de aprender música, focalizada en el privilegio de oídos absolutos, altas dotes pianísticas, la veneración por la música erudita y el desdeño por la música colombiana o popular, generó posiciones encontradas en los alumnos ya que la idea preconcebida sobre este arte cambió radicalmente. Al analizar los conceptos traducidos por Bouckhchtaber en algunos de los libros empleados para el solfeo y el desarrollo auditivo se pueden determinar características que coinciden con la clasificación presentada en la primera parte del trabajo, obsérvese a continuación.

Los libros

Como se mencionó anteriormente una de las características que hacen parte del conservatorio se relaciona con la creación de textos que evidencian la ideología de cada escuela. Esta situación no fue la excepción dentro de la escuela musical soviética, allí y bajo el régimen comunista se diseñó una diversidad de libros para cada asignatura incluida en la formación de niños, jóvenes y adultos. Métodos de dictado, solfeo (a una, dos, tres, cuatro voces y en varias claves), armonía, contrapunto y literatura musical surgieron a lo largo del siglo XX y a finales del mismo, llegaron a Colombia.

Los libros que reposan en la biblioteca de la antigua Escuela Superior de Música en Tunja fueron catalogados como libros de solfeo, armonía y contrapunto y la mayoría son reproducciones que no poseen presentación, introducción o prefacio, dificultando así la corrobora-

ción entre su clasificación (en Tunja) y su objetivo inicial (en la URSS). Dentro del análisis realizado a textos[13] de solfeo a una y varias voces, dictado y armonía se observa que dentro del sistema didáctico se pretendió diseñar una metodología que desarrollara en el estudiante un conocimiento holístico de la música de forma fácil y eficiente.

Por ejemplo en el *Tratado Práctico de Armonía* escrito por Rimsky Korsakov (trad. 1947), el mismo autor plantea la carencia hasta la fecha de 1886 de métodos que permitieran abordar la armonización con la elección de los acordes más convenientes de forma fácil y rápida. Esto se puede interpretar como si la teoría sin aplicación práctica no generara un aprendizaje coherente en el estudiante; en otro aparte Korsakov propone que el estudio de la armonía "*supone necesariamente un conocimiento cabal de la teoría de la música, poseer buen oído, saber solfear correctamente, entonar los intervalos y tocar el piano*" (p. 11).

Este texto trae, aparte de la compilación normativa, un apéndice con ejemplos y problemas compuestos por el autor para realizar los ejercicios correspondientes a cada tema. Casi cien años después llegó a Tunja el texto *Uchievnik Garmonii* (1984) creado por varios autores, en el que se puede encontrar un completo manual sobre diversas temáticas con ejemplos creados por los autores, ejemplos de la literatura musical clásica, ejercicios de armonización escrita, ejercicios para tocar al piano (para leer o interpretar a través del cifrado) y sugerencias de escucha de música clásica y soviética en donde se encuentran las temáticas vistas. Los textos de solfeo y dictado abordan los mismos principios del texto anterior: audición, solfeo, armonía, teoría. Al parecer los autores crean métodos de dictado y de diferentes formas de realizar el solfeo con cierta cantidad de voces y diversidad de claves para interpretarse con el piano.

Partiendo de lo anterior se evidencia que existió una preocupación por la enseñanza musical que evolucionó durante el siglo XX y se encaminó al desarrollo del canto, el oído, la interpretación pianística, el conocimiento y análisis teórico en todas las asignaturas que se incluyen dentro del área relacionada con el lenguaje musical. Se observa, además, que la presentación de los temas en los textos, responde a

(13) Libros de dictado autoría de N. Ladujin, solfeo de Ostrovsky, solfeo a dos voces de Sposobin y Ladujin, armonía de I. Dubovskiĭ y otros autores.

Figura 4.1. *Estudio de la escala cromática*

la organización tradicional de la teoría y la musicología, disciplinas que durante mucho tiempo permitieron determinar que el aprendizaje musical estaba basado en el incremento de elementos de índole teórico más que perceptivo.

Las clases de solfeo

De las experiencias personales narradas por dos ex alumnos y por quien escribe el presente trabajo, se desprende que el solfeo realizado en Tunja giraba en torno del estudio de la tonalidad que se puede describir como la ejecución (cantar o tocar al piano) sustentada en el sistema de relaciones teóricas de una escala diatónica. y se centra en el conocimiento resolutivo de las tensiones desde los planteamientos teóricos tradicionales. Como se expuso en el parágrafo anterior, el grado de dificultad se relaciona con la cantidad de alteraciones y relaciones armónicas respecto de la tónica. Los ejemplos musicales se cantaban en todas las tonalidades mayores y menores, comenzando desde los

grados de atracción y resolución de tritonos hasta llegar al estudio de la escala cromática (ver figura 4.1). El solfeo incluyó la lectura entonada de métodos a una, dos, tres o cuatro voces, la combinación de distintas claves, incluyendo el análisis formal de lo que se solfeaba. En todos los niveles (de educación superior) se realizaban ejercicios de solfeo atonal y no se trabajaba la lectura rítmica. El instrumento tomado como referente para la afinación y la mayoría de interpretaciones fue el piano. Al analizar la construcción de los textos se observa que se rigen, en primer lugar, por la organización teórica lineal basada en la cantidad de alteraciones, esto quiere decir, por ejemplo, que las unidades temáticas se catalogan por tonalidades: ejercicios fáciles en do mayor y la menor y los más difíciles en fa sostenido mayor y re sostenido menor.

En segundo lugar, la ordenación depende de una organización teórica vertical basada en la distribución de las unidades temáticas de la armonía planteadas dentro de la escuela soviética. Por ejemplo en el texto de Ostrovsky se pueden encontrar unidades que hacen referencia a la aparición de alteraciones como las sensibles de la dominante, luego las sensibles de las dominantes secundarias y el último tema son ejercicios de solfeo que terminan en una modulación. En este texto los ejercicios no son creados por el autor sino compilados de la música clásica y presentados posiblemente según el ordenamiento del autor[14].

Otros métodos que se utilizaron contienen compendios de melodías folclóricas de las regiones de este estado y fragmentos de obras de compositores soviéticos que sirven para crear métodos de solfeo a una voz en el que la dificultad está determinada por el uso de diferentes intervalos, tonalidades y modulaciones que responden a la premisa "entre más elementos teóricos es más difícil". Puede presumirse que el solfeo con música nacional propone la construcción, difusión y reconocimiento cultural a partir del conocimiento e inclusión de su propia música dentro de la academia, situación que no se contempla dentro del modelo conservatorio presentado en la primera parte de este texto.

(14) Se intuye que este texto fue construido así ya que como no tiene presentación se hace difícil aseverarlo.

Los dictados

El diseño, la metodología y propósitos evaluativos de los dictados se mantienen fieles a la tradición del modelo conservatorio. Esto se refleja en la existencia de textos que presentan diversidad de melodías organizadas de acuerdo a los grados de dificultad que se mostraron anteriormente para ser transcritas dentro de la metodología competitiva delimitada por cierto número de repeticiones (ver figura 4.2). El éxito del oído musical de los estudiantes, que corresponde a la evaluación de esta habilidad, depende de la velocidad y exactitud de la reproducción del modelo presentado por el docente.

Los dictados son diseñados para corroborar los esquemas teóricos de la escuela y se evidencia en el planteamiento del desarrollo del oído estilístico, presentado en la primera parte del trabajo. Zorro señala:

> "La teoría, sin embargo, se vio fortalecida fundamentalmente bajo una didáctica en la cual prevaleció la formación auditiva mientras que el análisis formal dio cabida a un análisis de tipo filosófico dentro de la dialéctica histórica que fundamentaría una nueva musicología como ciencia de reflexiones sociales y que permitiría validar y contextualizar la historia como nueva ciencia." (2009, p. 4)

Lo anterior se interpreta según el autor, como si el conocimiento teórico se nutriera a partir de la formación de habilidades auditivas y fuese más importante que el desarrollo perceptivo de la música.

Análisis de la importación del sistema

Lo expuesto hace referencia a la forma como se dictaron las asignaturas en la ciudad de Tunja, alrededor de unos métodos que se importaron y una supuesta metodología para abordar el desarrollo del solfeo y el oído musical. Sin embargo, muy posiblemente lo anteriormente descrito significó la hibridación entre las diferentes ideologías sobre música y educación musical halladas por aquellos músicos de origen colombiano que terminaron sus estudios profesionales en la URSS. Estos intérpretes en su retorno llegaron con parejas músicos soviéticos

que se asentaron a lo largo del país e ingresaron a los nacientes programas de educación superior, encontrando un contexto cultural que comenzaba la reinterpretación del método trasladado y de su ideología.

Aunque en Tunja el uso de los métodos es cada vez menos frecuente, se pueden encontrar en la actualidad, en casi todas las universidades colombianas, ex alumnos o nativos de alguna de las antiguas repúblicas soviéticas enseñando su especialidad y con ellos los textos provenientes de URSS. Al conocer algunos de los fundamentos en los que se enmarcó el sistema didáctico, se puede observar la articulación con el proyecto político y cultural de dicho estado en el que se involucran todos los niveles de formación especializada y regular generando excelentes resultados en ese contexto.

Como fortalezas de este conjunto didáctico se puede mencionar que la formación musical rusa diseñó un sistema metodológico fundamentado en la teoría musical que explica de forma clara todo lo referente a la estructura formal y armónica de la música. Esto implicó que las asignaturas como dictado, solfeo y armonía estuvieran relacionadas en cuanto a su organización temática con el estudio o teoría de la tonalidad. Este sistema propende a la comprensión de la música tonal ubicando temas transversales para ser cantados, transcritos y analizados, evidenciando la necesidad de reflexión en torno al fenómeno musical.

Lo anterior forjó la creación masiva de los manuales soviéticos que le brindan al docente herramientas didácticas para explicar los elementos teóricos de la música necesarios durante la formación profesional. Los textos generalmente recomiendan el uso de las habilidades auditivas, entonativas, creativas y analíticas de la música para entender cada temática. Algunos de los manuales (incluyendo el estudio de la tonalidad) continúan vigentes en las diferentes universidades donde se encuentran extranjeros provenientes de los antiguos territorios de la Unión Soviética, colombianos formados en Rusia y los egresados educados dentro de este sistema.

En el caso particular de los libros de solfeo se utilizan fragmentos de piezas del repertorio universal y el uso de las melodías folclóricas de las diferentes regiones del país, recurso que posibilita, en primer lugar, el solfeo entonado pues se recurre a la experiencia y memoria musical de la cultura para aprender a cantar. En segundo lugar, el uso de las

Figura 4.2. *Un dictado que sugieren la escucha de las sensibles de las dominantes (secundarias y doble) en la tonalidad de la menor. Tomado del libro titulado Тысяча пособие к систематическому развитию слуха на 1, 2 и 3 голса (Mil ejemplos de dictado musical a 1, 2 y 3 voces: Guía para el desarrollo sistemático de la audición). Escrito por Н. Ладухин (Sr. Ladujin) y publicado en 1962 por la editorial Música de Moscú.*

melodías nacionales genera una aceptación de lo propio y esta situación revela que dentro del modelo educativo musical soviético hubo una variación respecto de la veneración de la música clásica occidental que fue influenciada por la situación sociopolítica de aquellos estados. Para los nativos este tipo de enseñanza del solfeo es ideal pero para los colombianos es totalmente ajeno, pues el hecho de cantar melodías folclóricas que no son del folclor propio se convierte en una desventaja ya que no se encuentra dentro del *glosario de entonación* como pretendió Assafiev. En su origen el método es inclusivo pero al implementarlo en otra cultura tan distante de la original se convierte en otro texto más de solfeo.

En general el uso de esta metodología, generó y genera aún resultados satisfactorios y reconocimiento en la formación musical a nivel profesional dentro de los círculos sociales que se enmarcan en el modelo conservatorio en el país. Esto puede ocurrir porque, al parecer, brinda resultados más eficientes en cuanto a los niveles interpretativos y teóricos (dentro de esta organización se incluyen solfeo, dictado y demás asignaturas teóricas) requeridos para cumplir con el canon predominante en la educación profesional del músico en nuestras universidades.

En cuanto al sistema como tal y sus resultados puede ser efectivo pero con el traslado del método se generó la reinterpretación del mismo, retomando con mayor fuerza, por parte de los colombianos, el paradigma de *música-enseñanza musical como escritura* conjuntamente con

el arquetipo de músico del siglo XIX representado en el *genio* y en la que la habilidad requerida para aprender es el *talento*. En este caso el canon está determinado por los conservatorios soviéticos que, como veremos en la próxima sección, se convierten en los centros de poder idealizados por la figura que importa el método a Colombia replicándolo rápidamente en la comunidad.

La Repercusión

Dos principios circundaron la introducción del método soviético como producto de esta hibridación, el primero es el hecho de presentar la formación musical proveniente de URSS como el surgimiento del genio.

> "El reto formulado por el humanismo socialista pretendió llevar la cultura y la educación básica a los más recónditos escenarios de la naciente Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Esto obligó a una permanente reflexión de orden pedagógico; por ello, no es de extrañar la aparición de mentes geniales que, conscientes del rol social y de su responsabilidad histórica inculcada a través del socialismo humanista, lograron romper paradigmas occidentales y permitieron el acceso del pueblo a la cultura, saliendo del oscurantismo. […] Esto creó condiciones excepcionales para que al interior de los conservatorios, que permanecieron alejados del positivismo epistemológico que da prelación a las ciencias fácticas, se crearan nuevas síntesis de significatividad didáctica de cuyos resultados dio fe la historia *produciendo artistas y genios* de grandes dimensiones (Shostakovich, Khachaturian, Sviatoslav Richter, Emil Gilels, Tatiana Nicolaieva, Kiril Kondrashin, Yuri Timerkanov, David Oistrakh, Mstislav Rostropovich, Mihail Pletniov, Evgeny Kissin, entre otros), aunque no por ello permanecieron ajenos al paradigma solístico heredado del siglo XIX" (Zorro 2009, p. 3).

El segundo, está centrado en una educación musical encaminada a la formación del instrumentista virtuoso, como única alternativa para ser músico profesional:

> "Con el objeto de sobrevivir en el mercado ocupacional y el avance de la tecnología, muchas universidades se vieron en la necesidad de crear

> programas que pudieran financiar la educación instrumental, lo que dio origen a una distorsión de la oferta de programas en música no orientados a la formación de músicos profesionales ejecutantes y virtuosos instrumentistas requeridos por las orquestas profesionales colombianas y la actividad artística profesional. Otros programas aparecieron en el marco universitario pero sin el interés y compromiso institucional de manera que nunca pudieron lograr objetivos de altos estándares académicos y tampoco un soporte de infraestructura importante" (Zorro 2009, p. 6)

Al confrontar los postulados y el propósito de la educación musical soviética junto con la historia de la implementación del método en Colombia se puede determinar que los importadores del método crearon sus propios conceptos e ideales de la música y por ende de la educación musical a nivel profesional. El método soviético, hasta donde se ha podido investigar, no tuvo como objetivo el de crear y educar genios o intérpretes virtuosos, por el contrario su interés estaba en generalizar todo tipo de educación para crear una gran cultura soviética que, en el caso de la música, se fundamentó en el conocimiento y apropiación de la música occidental y la música tradicional. Al conocer el sistema educativo soviético, este tenía claramente determinadas las categorías de formación musical especializada: músicos para orquesta, profesores de música y concertistas de nivel internacional de acuerdo con los objetivos sociopolíticos y culturales; en Colombia, de acuerdo a las evidencias, los propósitos se centraron en la primera y la última categorización soviética y no tenían articulación a nada específico.

En cuanto a la formación del desarrollo del oído y el solfeo, se mantuvo la estructura descrita y la evaluación de los estudiantes se caracterizó por resaltar la carencia y la búsqueda de una inalcanzable perfección. Situación que se evidenciaba en que cada vez los materiales eran más difíciles e incomprensibles. Esto por supuesto causó mella emocional en muchos alumnos que asociaron los métodos rusos con algún tipo de agresión o maltrato. En la URSS, esto no sucedía ya que ex alumnos que estudiaron en Tunja y luego terminaron sus estudios en algún conservatorio soviético, narran otro tipo de experiencias relacionadas con el aprendizaje.

A la pregunta: ¿existían diferencias en las clases de solfeo y dictado en Tunja y las de la Unión Soviética y cuáles eran? Dos ex alumnos manifestaron que en la URSS el aprendizaje era mucho más fácil y uno de ellos deja notar que varios aspectos de la formación musical fueron compensados en el exterior y no en Colombia:

> "¿Diferencias? ¡Muchas! diría que era más amable en Rusia. Los maestros ayudaban, explicaban, hacían todo porque se entendiera eso era muy bello, los maestros eran lo más espectacular. Querían mucho a sus estudiantes. Empezando por ahí, diría que diferencia mucha, allá nunca vi esos métodos que se utilizaban en Tunja, incluso la armonía fue muy distinta y fácil.[16]

La respuesta revela los riesgos que se pueden presentar al implementar un sistema pedagógico musical, sin conocerlo a profundidad. Pues solamente se implementó una de sus partes, se puede decir que se efectuó la introducción de los textos en estudiantes adultos y el éxito del desarrollo educativo musical en la URSS proviene de la existencia de una sólida formación musical en la educación formal escolar y de una educación especializada desde edades tempranas que tienen como fundamento la teoría musical.

Al parecer con el traslado del método se reinstauró el paradigma y el discurso de poder que desde una perspectiva elitista que restringe la entrada a pocos miembros. Esto puede observarse en el hecho de que luego de casi treinta años de su incursión, los textos no se han traducido aún. De este modo, sólo el ruso hablante entiende los métodos y conoce sus propósitos. También desde la determinación cultural de que los conservatorios soviéticos instauran los parámetros educativos en Tunja se adoptó la organización de contenidos según los textos, en los que se establecen las mismas concepciones de lo fácil y lo difícil a partir de la música soviética.

Esto se debe posiblemente al desconocimiento de las bases epistemológicas que determinaron la enseñanza soviética y la profunda relación existente entre música y cultura. Por lo tanto es necesario reflexionar

(16) Entrevista realizada el 18 de febrero de 2011 a L.V

sobre lo que se expuso de este caso puede estar ocurriendo en cualquier lugar de nuestro continente continuando con el mismo tipo de educación musical que parte de la hegemonía de un canon impuesto. Así pues en la parte final de este trabajo no se presentarán conclusiones ya que este tema permite abrir la discusión sobre el tema.

CONSIDERACIONES FINALES

Dentro del aspecto socio-cultural, el hecho de haber implementado en Colombia una escuela musical foránea que responde a un sistema cultural más distante aun que el proveniente de Europa central, se convirtió en la principal desventaja de la metodología soviética en el país. Esto se debió a que, como se expuso anteriormente, se generó una ambigüedad entre la interpretación del método y lo que es el método en sí, posicionando a finales del siglo XX nuevamente la ideología de los conservatorios de fines del XIX en una época en la que en Colombia ya había desaparecido la mayoría de estas instituciones. Este tipo de formación, como es común en la educación musical superior de nuestros países, no reconoce la experiencia musical previa del estudiante así provenga de la música tradicional o popular. Al entrar a la academia, el estudiante, hará parte de un selecto grupo social que le permite acceder al conocimiento teórico de la música manteniéndose intacta la ideología.

Esto acontece debido a varias razones que González (2007) expone claramente:

> El canon musical es altamente estimado por las instituciones, nos recuerda Philip Tagg, pues les otorga cinco atributos básicos para su buen funcionamiento: claridad de propósitos, estabilidad, economía, eficacia, y competitividad. Con el canon, entonces, podemos: a) saber con anticipación lo qué se debe enseñar, proyectando esa enseñanza en el tiempo; b) estabilizar los planes y programas de estudio; c) evitar que el cuerpo docente deba actualizar sus conocimientos constantemente; d) reducir la incertidumbre que produce la innovación y la reforma curricular; y e) controlar mejor los costos de inversión en materiales de apoyo a la docencia. Finalmente, y como suma de todo esto, la institución se hace mas manejable académica y administrativamente gracias a la existencia de un canon artístico claramente establecido". (p. 5)

Este tipo de actuación permite evadir una evaluación sobre el tipo de educación que necesitan los profesionales de la música en el tiempo presente, en el contexto actual y los objetivos requeridos para tal fin. En América Latina la enseñanza musical dentro del sistema educativo formal está en construcción y la mayoría de las instituciones que promueven la especialización musical desde edades tempranas hasta la profesionalización, lo realizan a partir de algún canon. Lo anterior genera y continúa la preservación ideológica que ha rodeado la instrucción musical a pesar de los cambios socioculturales que acontecen constantemente en nuestro espacio tiempo; por lo tanto es necesario pensar sobre cómo realizar un proceso educativo musical fundamentado en principios ideológicos diferentes.

Es de resaltar que la escuela soviética fue el fruto de la transformación de los cambios sociales y políticos a lo largo de la historia, aquellos cambios determinaron la importancia de la música dentro de educación y el significado de la misma dentro de la cultura de la nación. El resultado generó la creación de una escuela que involucró el modelo conservatorio, en un principio y luego lo adaptó a sus propias necesidades e ideología, por lo tanto no existió la exclusión de individuos (a partir del concepto de talento ya que en su modelo educativo todos pueden acceder a la música) o de la música popular y folclórica que hizo parte del proyecto cultural con propósitos expansionistas de esta nación. Esto, como fue expuesto, se refleja en los contenidos de los métodos de solfeo y de teoría que se desarrollaron durante la segunda mitad del siglo XX. Esto nos recuerda que la escucha y la interpretación está relacionada con la influencia de nuestra experiencia con la música común que nos rodea, la música de nuestra cultura.

Al respecto González (2007), parafraseando a Aharonián comenta que:

> "… educar se transforma en preparar al ser humano para la sociedad del ayer. (…) Sin embargo, también hay que considerar que es a partir del conocimiento y manejo del pasado que podemos tomar impulso para proyectarnos al futuro, siempre que no quedemos atrapados en ese pasado artístico que debemos conocer. Al enfrentarnos, entonces, al problema de la formación del músico popular al interior de una institución académica, tendríamos que preguntarnos por los procesos de construcción y

> deconstrucción canónica que guían nuestros planes de estudio. ¿Es que es posible construir cánones alternativos o estamos condenados a repetir los cánones de otros? ¿Es que el concepto mismo de canon es perverso? Si al enfrentarnos a lo popular no tenemos referencias para establecer nuestros propios juicios de valor, como señala Coriún Aharonián, esto se podría deber a la ausencia de cánones específicos surgidos en esta esfera." (p. 6)

Replantear la enseñanza de la música requiere la incorporación de enfoques interdisciplinares actuales para la fundamentación de la misión y las metodologías que se deben proponer en nuestros contextos. El desafío entonces, consiste en establecer una educación musical que parta del conocimiento de quiénes somos, de cómo estamos y del reconocimiento de nuestras propias formas de hacer y aprender la música.

Referencias

- Arahonián, C. (2000). *Músicas populares y educación en América Latina.* Actas del III Congreso de la Asociación Internacional para el estudio de la música popular. IASPM. [Consultado 14 de abril de 2011]

- Bareiro, R. y Rojas, M. (1986). La expresión estética, arte popular y folclore. Arte culto. En L. Zea (Ed.). *América Latina en sus Ideas*. México: Siglo veintiuno, (pp. 446-466).

- Bermúdez, E. (2000). *Historia de la Música en Santafé y Bogotá 1538-1938.* Bogotá: Fundación Música.

- Bouckhchtaber, S. (2008). El oído estilístico. Una visión sobre el desarrollo del oído musical. *Revista Entreartes* ***7***, p.p 118-127.

- Bouckhchtaber, S. (1995). *Desarrollo del Oído Musical Interno en los Niños.* Cali: Ediciones Instituto Departamental de Bellas Artes.

- Carpentier, A. (1980). América Latina en la confluencia de coordenadas históricas y su repercusión en la música. En I. Aretz (Relatora), *América Latina en su Música* (pp. 7-19). México: UNESCO y Siglo XXI Editores .

- Federación, R. (2010). Relaciones ruso-colombianas: una ojeada a la historia. [Consultado 13 de enero de 2011]

- Fernaud, A. (1980). Realidad y utopía en la educación musical. En I. Aretz (Relatora) *América Latina en su Música*. México: UNESCO Siglo XXI, pp. 271-285.

- González, J. P. (2007). *Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular. Actas I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular*. [Consultado 13 de marzo de 2011]

- Gonzalez Zuleta, F. (1980). Adiestramiento del artista en el medio social. En I. Aretz (Relatora). *América Latina en su Música*. México: UNESCO Siglo XXI, pp. 88-102.

- Gorostidi, S. (2007). Prácticas pedagógicas de los aprendizajes musicales informales, fuente de estrategias para la producción de trabajos musicales creativos. *I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María Argentina, pp. 1-11.

- Kabalevsky, D. (1988). *Un compositor Habla de Educación Musical.* Barcelona: Teide. Sin datos de traducción

- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System.* Philadelphia: Temple University Press.

- Korsakov, N. R. (1976). Практические Трактат о гармонии [Tratado Práctico de Armonía (J y M Ficher, trans.). Buenos Aires: Ricordi].

- Musumeci, O. (2003). "Tocala de nuevo Fre!i": los aspectos deportivos en los examenes de audioperceptiva. En I. Martínez y C. Mauleón (editoras). *Actas de la Tercera reunión anual de Saccom.* La Plata: Saccom, s/p.

- Musumeci, O. (2007). Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación auditiva humanamente compatible utilizando música real. En M. Espejo (editor). *Memorias II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 125-167.

- Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonía* 34, 44-59.

- Musumeci, O. (2004). El dilema del sobreviviente: un músico de conservatorio del posmodernismo. Trabajo presentado a la *Conferencia Internacional de Educación Musical de la ISME.* Julio de 2004. Tenerife.

- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente. En I. Martínez y O. Musumeci (editores). *Actas de la 2ra. Reunión Anual de SACCoM.* Buenos Aires: SACCoM, s/p.

- Musumeci, O. (1998). ¿Deberíamos cambiar conservatorio por "renovatorio"?: hacia un modelo de la ideosincrasia de los conservatorios. En J. L. da Silva Barbosa (Editor) *Fundamentos de Educação Musical.* Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM, pp. 144-150.

- Musumeci, O. (2005). ¿Sufriste mucho con mi dictado? En F. Shifres (editor). *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva.* La Plata: Saccom, p.p 1-26.

- Musumeci, O. (2003). Resención del libro Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio. *Orpheotron*, 6, pp 99-120.

- Musumeci, O. (2000). Una pedagogía musical cognitiva. En S. Malbrán y F. Shifres (editores). *Anales de la III Conferencia iberoamericana de investigación musical.* Mar del Plata. Conservatorio Luis Gianneo, pp. 97-102

- Romero, G. (2008). Solfeo y entrenamiento auditivo: una aproximación histórica.Blogspot. com [Consultado 26 de febrero de 2010]

- Shifres, F. (2004). Contribuciones de la teoría musical y la psicología cognitiva al desarrollo auditivo de los músicos profesionales. *Actas de las I Jornadas de investigaciones artísticas y proyectuales*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, pp. 527-533.

- Shifres, F. (2010). El modelo conservatorio: tradición en innovación en la formación musical. Conferencia inédita: Tunja, Boyacá, Colombia.

- Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada:algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (editor). *Memorias: II Jornadas internacionales de educación auditiva* . Tunja: Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia, pp 64-78 .

- Small, C. (de 1999). *El Musicar: un espacio ritual en el espacio social. TRANS-Revista Transcultural de Música* 7 (artículo 6). [Consultado 26 de febrero de 2007]

- Sujomlinsky, V. (1975). Обучение мышлению [Pensamiento Pedagógico (A. Azzati, trans.) Moscú: Progreso].

- Tomoff, K. (2006). *Creative Union: The Profesional Organization of Soviet Composers 1939-1953.* New York: Cornell University Press.

- Valk-Falk, M., y Gulina, M. (2001). Post-USSR Countries. En D. Hargreaves y A, North. *Musical Development and Learning: The Internacional Perspective.* London: Continuum, pp. 163-173.

- Vargas, G., Shifres, F y. López, I. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva. En M. Espejo (editor). *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp 53-63.

- Zorro, J. (2009). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia. En Musiké Revista del Conservatorio de Puerto Rico [Consultado 13 de enero de 2009]

PROCESOS

Capítulo 5

DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA A LA VERBALIZACIÓN: LA EJECUCIÓN COMO MEDIADOR EN EL PROCESO AUDIOPERCEPTIVO

María Victoria Assinnato

INTRODUCCIÓN

La audición de una obra musical activa en el oyente un conjunto de procesos que le permiten comprender el fenómeno sonoro. Aunque una obra musical pueda escucharse en ciertas ocasiones como *música de fondo*, la audición *comprensiva* implica mucho más. Para Hallam (1998) el acto de la escucha involucra una evaluación de la música que implica dos tipos de audición. A través de la *audición analítica* se pueden realizar valoraciones sobre los componentes estructurales del lenguaje musical (melodía, armonización, estructura métrica, instrumentación, textura) mientras que haciendo uso de la *escucha afectiva* se derivan estados emocionales causados por la música, que además permiten especular sobre el devenir musical. La audición comprensiva de música supone una escucha activa que abarca tanto una audición analítica como una audición afectiva y que da lugar a diferentes tipos de operaciones tanto perceptivas (v.g. completamiento) como cognitivas (v.g. reconocimiento de patrones).

El oyente puede escuchar música desde diferentes perspectivas. Desde un punto de vista *crítico*, intentará explicar lo que escucha en base a los elementos de la teoría musical que disponga. Por el contrario, desde un enfoque *no crítico*, no hará esfuerzo alguno por vincular conceptos técnicos a lo que escucha (Cook 1990). Aunque algunos auto-

res (Martínez y Shifres 1999, Shifres y Martínez 2000) sostienen que desde esta perspectiva el oyente procesa la información musical de forma intuitiva, lo que diferencia substancialmente a estas perspectivas es su propósito. En principio la primera persigue una explicación acorde a la teoría mientras que la segunda, procura un acercamiento afectivo al hecho musical. Sin embargo, la visión *crítica* también implica el componente afectivo, ya que, en términos más generales, la música siempre define un punto de encuentro entre los aspectos cognitivos y emocionales de la conducta humana (Sloboda 1999).

Aunque no son sinónimos estrictamente *audición analítica* y *perspectiva crítica* mantienen una íntima relación. Lo mismo sucede entre *audición afectiva* y *perspectiva no crítica* (Hallam 1998, Cook 1990 respectivamente). En cualquier caso son igualmente relevantes durante el proceso de audición comprensiva del oyente. En otras palabras, ésta implica una explicación apoyada en conceptualizaciones propuestas por la teoría musical que no descuida la significación emocional para el oyente. De otro modo deberíamos considerarla incompleta.

La teoría puede funcionar como auxilio en la explicación de la experiencia auditiva. Los distintos tipos de escucha y las operaciones que se suscitan se ven influenciados por los conocimientos previos y se integran en el transcurso del tiempo. Las distintas modalidades de escucha intervienen en lo que denominamos la *comprensión auditiva* y contribuyen a la significación en el acto de escucha durante el denominado *Proceso Audioperceptivo*.

Particularmente en el campo de la formación musical, este proceso aparece con mayor frecuencia durante el desarrollo de las habilidades auditivas del futuro músico profesional, donde se brindan al estudiante un conjunto de herramientas que le ayudan a comprender la música a partir de la audición. Habitualmente, en el desarrollo formal de las habilidades auditivas, o educación auditiva, se trabaja específicamente la comprensión auditiva de los atributos estructurales de la música involucrando un cúmulo de habilidades de *recepción* musical. Pero además, se involucra la producción musical sobre la base del asentamiento de esas habilidades de recepción (Cátedra de Educación Auditiva – UNLP 2009). Como refuerzo del proceso, habitualmente los estudiantes realizan diferentes tipos de actividades de ejecución vocal

Figura 5.1. *Modelo lineal del Proceso Audioperceptivo*

e instrumental que incluyen la lectura musical, la pre-composición, la improvisación y la imitación. Una vez efectuadas las actividades, los docentes pueden inferir a través ellas el nivel de comprensión auditiva que los estudiantes han logrado y solicitar una transcripción de la música con la que se ha trabajado utilizando el código convencional de notación musical, entendida como una de las formas que adquiere en este contexto la *verbalización*. Así, se utilizan actividades de *ejecución* en medio del camino que va desde la *comprensión auditiva* a la *verbalización*. A pesar de que podría pensarse que la verbalización está inmediatamente vinculada a la comprensión auditiva, la ejecución se encontraría a mitad de camino entre ambas. Pensemos en el rol de la audición en el contexto de una clase de instrumento siguiendo la idea de Hallam (1998) de audición como evaluación. Allí, escuchar le permite al alumno ajustar su ejecución. En este contexto la evaluación es más bien una valoración que funciona a modo de advertencia continua mientras el individuo ejecuta la pieza, es decir, el feedback que el sujeto recibe de su propia acción. La ejecución se halla cercana a la comprensión auditiva. Y en tal sentido es que podría ser entendida como un punto intermedio en el camino desde que el sujeto comprende a través de la audición hasta que puede verbalizar aquello que comprendió. De este modo, el proceso de audición sería un proceso lineal, tal como indica la figura 5.1.

Sin embargo, como veremos más adelante este modelo lineal implica reducir el alcance de cada una de sus etapas, por lo que propondremos un modelo alternativo para comprender este proceso. Antes de adentrarnos en la descripción alternativa de este proceso es necesario aclarar el alcance de una serie de conceptos implicados en ese modelo.

La *comprensión auditiva* refiere al conocimiento adquirido inicialmente al escuchar la música, de estructuras organizacionales y patrones discursivos, que posibilita la realización de tareas básicas de identifi-

cación, reconocimiento, categorización, etc. Involucra conocimiento no-proposicional (Stubley 1992), también denominado conocimiento no lingüístico (Karmiloff Smith 1994). Remite al conocimiento inicial que se adquiere en general al comienzo del abordaje de una tarea. En este caso en particular, tratándose de escuchar, este primer acercamiento brinda al oyente un conocimiento general, a partir del cual y a través de nuevas escuchas posteriores podrá apropiarse en términos operativos de las particularidades de un evento sonoro.

La *ejecución* es entendida dentro del *proceso audioperceptivo* como la producción sonora que efectúa un individuo utilizando su voz cantada, ya sea cantando una obra que está leyendo, improvisando sobre una pista grabada o imitando el estímulo sonoro inmediatamente después de que éste ha sido escuchado *a capella* o sobre un acompañamiento armónico. Se asume que involucra el conocimiento proveniente de la *comprensión auditiva.*

Finalmente, la *verbalización*, que en su definición clásica indica "expresar una idea o un sentimiento por medio de palabras" (Diccionario de la Real Academia Española 2001), alcanza aquí a la comunicación en un formato proposicional del conocimiento proveniente de la *compresión auditiva.* Aunque de acuerdo con Karmiloff Smith (1992) en esta etapa el conocimiento se expresa en forma verbal, en este contexto la *verbalización* adquiere distintas formas, algunas verbales pero otras no. Por ejemplo, una de estas formas es la *descripción*. A través de ella los oyentes se valen de terminología de la teoría musical para comunicar el conocimiento. Otra es la *narración*, en la que el oyente utiliza otro tipo de recursos lingüísticos, como por ejemplo contenidos metafóricos. Pero, una tercera forma (no verbal), es la transcripción, que supone la escritura de aquello que ha sido escuchado de acuerdo con las reglas del código de notación convencional. Así, verbalizar se transforma en un concepto de mayor alcance en el terreno musical.

Ahora bien, ¿qué tipo de vinculación existe entre las tres etapas, en particular en referencia a la naturaleza del conocimiento involucrado en cada una de ellas? Concretamente el interrogante se dirige a determinar si los procesos de comprensión auditiva, ejecución y verbalización se construyen sobre la base de un mismo conocimiento o se definen a partir de conocimientos específicos y diferentes. Al respecto

existe evidencia para pensar la comprensión auditiva y la ejecución musical como dominios de conocimiento específicos. Pero no está claro que la verbalización requiera de algún tipo de conocimiento específico. Este interrogante emerge al tratar de dilucidar cuál es el lugar que ocupa la ejecución en el *proceso audioperceptivo*: ¿desempeña un rol intermediario entre la comprensión auditiva y la verbalización ó se deriva de la comprensión auditiva paralelamente a la verbalización y no influye en ella? Si entendemos el *proceso audioperceptivo* como lineal, el conocimiento pasa a la etapa de la ejecución, y este sería el que es tomado por la verbalización. Como la *verbalización* hace uso de conocimiento *directamente* proveniente de la *comprensión auditiva* tenderíamos a decir que la *ejecución* no media entre esta y aquella. Sin embargo, es posible pensar todo el proceso desde otro punto de vista: no como un proceso lineal a través del cual el conocimiento va adquiriendo otro formato y entonces cada nueva etapa utiliza el conocimiento en el estado en el que se lo entregó la etapa inmediata anterior. Vamos a intentar mostrar que la ejecución puede ser entendida como mediador. Para ello, en primer lugar vamos a definir qué modalidades de ejecución musical y de verbalización estarían implicadas en este proceso. Luego, vamos a tomar el marco teórico de la ciencia cognitiva (Karmiloff Smith 1994) para fundamentar cómo el conocimiento musical que proviene de la audición comprensiva puede pasar a niveles más sofisticados. Con todo ello, presentaremos un modelo concéntrico del proceso audioperceptivo para, finalmente, mostrar cierta evidencia empírica al respecto que valida su funcionamiento.

MODALIDADES DE EJECUCIÓN Y VERBALIZACIÓN EN EL PROCESO AUDIOPERCEPTIVO

Improvisación

Dada la elusividad del concepto de improvisación se han enunciado diferentes teorías, de corte tanto psicológico como filosófico y etnomusicológico para procurar abordarlo. Desde la etnomusicología se observó que el concepto tenía diferentes usos dependiendo del contexto socio-cultural (Netll 2004). A su vez, desde una perspectiva psi-

cológica, la improvisación se han estudiado atendiendo a los procesos cognitivos que la subyacen (Pressing 1998). Así, se ha destacado que en el transcurso de la ejecución improvisada, los improvisadores operan con un *conocimiento de base* actualizado mediante la práctica y *un referente*, brindado por el contexto musical y socio-cultural en el que se desarrolla la performance. Estos son considerados por Kenny y Gellrich (2002) como características internas (psicológicas) y externas (socio-culturales) respectivamente. Además los avances de la teoría computacional de la improvisación en jazz de Johnson-Laird (1991), propusieron que las prácticas improvisadas tienen su origen en la selección y combinación de materiales pre-existentes, reguladas por un conjunto de criterios que aplican los individuos al improvisar. Por último, desde el punto de vista filosófico se ha dicho que la improvisación es un juego que consiste en revisar, recortar y adosar algo; una suerte de trabajo de edición (Nachmanovitch 1990).

A pesar de las diferencias en sus metodologías de estudio, las distintas perspectivas coinciden en un punto importante: se improvisa a partir de algo sobre lo que se tiene conocimiento.

Asimismo, en el marco de la educación musical también el concepto de improvisación es un concepto muy vago, difusamente asociado al desarrollo de la creatividad, pero con ciertas imprecisiones conceptuales y terminológicas. Cualquier emprendimiento educativo que incluya la improvisación debe entonces aspirar a precisar esos términos. Con el objeto de avanzar en este camino realicé una serie de estudios que permitieran echar luz sobre (i) la estructura de "lo improvisado", (ii) las implicancias comunicacionales de la improvisación y (iii) las definiciones que están presentes en el imaginario de los músicos.

Con relación a la estructura de lo improvisado, un conjunto de improvisaciones de diferentes contexto me sirvieron de base para un análisis descriptivo de sus estructuras con el objeto de encontrar rasgos estructurales que permitieran establecer categorías de improvisaciones (Assinnato 2009b). Allí se observó que un grupo de improvisaciones se vinculaban con la selección, ejecución y organización de frases previamente aprendidas en un continuo temporal, y se caracterizaban por tener (a) alternancia regular entre unidades formales propuestas por un improvisador e imitadas o variadas por otro, (b)

un alto nivel de invención en la propuesta en contraposición a la respuesta imitada, (c) un grado de cohesión y variación temática entre los motivos propuestos, (d) variación y ornamentación como embellecimiento de la línea melódica estructural y (e) utilización de recursos técnicos propios del instrumento. A este tipo de improvisaciones se las denominó *improvisación-imitación.* También aquí se identificó un grupo de ejecuciones designadas como *improvisación-variación*, que presentaban dos modalidades diferentes: por un lado, las ejecuciones que se ajustaban a una forma musical previamente establecida, la *improvisación-variación-vinculada a forma musical previa*, y por otro lado las ejecuciones en las que la forma musical era relativa al producto en sí mismo, o *improvisación-variación-no vinculada a forma musical previa*. Pese a la distinción, estas ejecuciones presentaban variaciones continuas mediante la implementación de un conjunto de recursos y técnicas de construcción, re-elaboración y variación melódica, que suscitaban propuestas y respuestas entre los ejecutantes, sólo que en las de *improvisación-variación-no vinculada a forma musical previa* la forma musical dependió de la improvisación misma, quedando la estructura general implícita en el proceso y pudiendo ser inferida sólo a partir del producto. La implicancia más relevante de esta categorización es que la improvisación lugar en principio a tres maneras de organizar la estructura improvisada.

Al estudiar la improvisación en cuanto a sus implicancias comunicacionales se consideró que los improvisadores durante su participación en la performance comparten un "tiempo en acción" en el que están mediados por un idioma común. Probablemente esto les permite prever en cierto grado los motivos, propósitos e intereses musicales de las otras personas y efectuar una respuesta acorde con ellos. Este acto de coordinación temporal permite una interacción comunicativa (Schögler 1999), donde es indispensable la reciprocidad en términos de intercambio musical y la empatía como validación de tal intercambio. Esto imprime la dimensión comunicacional a la improvisación y ofrece algunos argumentos para considerar que la misma ocurre bajo pautas de organización a nivel general, como por ejemplo, alternancia de roles sería una pauta temporal que se da en forma similar a lo que sucede en el lenguaje conversacional.

Finalmente para indagar el imaginario colectivo relativo al concepto de improvisación se entrevistó a un grupo de músicos profesionales que habitualmente llevan a cabo prácticas musicales improvisadas, principalmente en los géneros de jazz, folclore y canción (Assinnato 2010a). 21 músicos improvisadores, ejecutantes de diferentes instrumentos (melódicos, armónicos y de percusión) participaron de un estudio. Durante la primera parte de éste los sujetos improvisaron en sus respectivos instrumentos. Luego, en una entrevista semi-estructurada explicaron cuestiones relativas a sus creencias entorno a la idea de improvisación y a los procedimientos empleados al improvisar. Finalmente, estimaron en una escala de 0 a 10 cuanto suponían que la práctica improvisada había influenciado su dominio auditivo sobre los distintos componentes del lenguaje musical. Los resultados de ésta última parte los comentaré más adelantes. En relación a su concepto de improvisación los músicos brindaron definiciones que se vincularon a cuatro tipos de contenidos: (a) conocimientos previos, (b) juego, (c) tiempo real y (d) componente de la ejecución. La mayoría de los improvisadores utilizaron en sus definiciones más de una categoría. Sólo 2 sujetos enfatizaron una categoría por sobre las demás, por lo que se pudo observar que en el criterio de aquellos que ejercen las prácticas improvisadas el concepto de improvisación es amplio y requiere definiciones múltiples que quedan sujetas al contexto musical. Además, se notó que en el seno de la música popular actual (principalmente en los géneros de folclore y canción) se concibe la improvisación de un modo similar al que se la concibe tanto en el jazz tradicional como en algunos ejemplares del jazz moderno. Esto significa que podemos encontrar en una zamba o en una canción una melodía planteada como estándar, una sección improvisatoria donde se produce el solo a partir de ornamentaciones al estándar y un retorno al tema que generalmente presenta variaciones respecto del planteo inicial. En cuanto a los procedimientos empleados durante la improvisación, los individuos consideraron por un lado los procedimientos provenientes del ámbito de la composición musical tales como la exploración, la variación, el desarrollo y la secuenciación y por el otro, distintas habilidades y/o sub-habilidades musicales: la escucha en tiempo real, el nivel de destreza instrumental y el perfeccionamiento improvisatorio, que es una consecuencia de la experiencia del ejecutante. Es interesante destacar

que tanto los procedimientos como las habilidades fueron expresadas haciendo uso del gerundio de modo que los músicos describen sus procedimientos como algo que sucede en-acción (haciendo, tocando, etc.) en vez de cómo algo teorizado.

De acuerdo a esta indagación el modelo presentado aquí considera una "manera" de improvisar que remite a un *proceso psicológico en el que el individuo opera con sus conocimientos previos en función de los límites impuestos por el contexto en el que se desarrolla la improvisación, y rasgos del sujeto improvisador tales como su historia personal y su personalidad.* Asimismo la improvisación posibilita un *espacio de interacción comunicativa intersubjetiva* que se traduce en la *acción improvisatoria*.

Lectura entonada

Se entiende por lectura entonada a la actividad que compromete decodificar y asignar significado sonoro a los textos escritos conforme el código de notación musical convencional, para lo cual el lector necesita saber qué significan y cómo se pronuncian los grafismos que forman parte de ese sistema. Un lector posee un buen desempeño en la lectura entonada cuando produce cantando una ejecución fluida, caracterizada por el mantenimiento del centro tonal justo, la justeza en las proporciones rítmicas, la emisión de articulaciones y fraseos indicados, y la expresividad adecuada. En su conjunto, todas estas características generan una coherencia discursiva posibilitando tanto entender como dar a entender la música. Más rígidamente, se considera que un lector tiene buen desempeño cuando su producción presenta un alto grado de fidelidad respecto del modelo del que parte.

Más allá de los objetivos que se persigan en el desempeño del lector, es importante destacar que este tipo de lectura implica cantar, y más específicamente, cantar lo que está escrito. O sea que la persona que canta debe disponer de algunos elementos que le permitan representarse -en términos musicales- lo que ve en la partitura para poder efectuar una propuesta sonora en concordancia. Por lo tanto, el sujeto que lee asiste a un proceso de producción sonora a partir de un estímulo visual, atendiendo a los criterios de ejecución ajustada mencionados arriba.

Imitación

Cox (2001) sostiene que los individuos comprenden los sonidos básicamente porque poseen la capacidad de establecer comparaciones entre los sonidos actuales y los sonidos que han hecho o que han escuchado previamente y considera tales comparaciones como parte de un proceso apoyado en la imitación tácita – también denominada participación mimética – que tiene lugar durante la experiencia corporeizada del sujeto. Esta podría definirse como una imitación virtual que permite que el individuo comprenda los conceptos en función de su propia experiencia corporal, sin la necesidad de realizar movimientos o acciones en forma explícita. Un ejemplo que ofrece Cox para que entendamos su planteo es la metáfora de la verticalidad del sonido por la cual decimos habitualmente "el sonido sube", "el sonido baja". El autor propone que estas metáforas no podrían ser entendidas si no tuviéramos una experiencia corporeizada de la música. Por otro lado, la capacidad imitativa en música permite la reproducción, por parte de un individuo o grupo, de un modelo propuesto por otro. Esta capacidad es básica y se halla en la base de muchas organizaciones estructurales de muchas músicas, como las del estilo de las canciones responsoriales en las que un solista propone y el coro imita esa proposición. La imitación es, por todo esto, una de las habilidades más comúnmente utilizada durante el *proceso audioperceptivo*, a partir de la que se procura ajustar la propia ejecución a un modelo. Esta habilidad se apoya en un conjunto de requisitos que el sujeto debe disponer para efectuar una imitación deseable, entre los que podemos destacar la afinación, la precisión rítmica y métrica, el conocimiento de la organización del discurso, la anticipación, el mantenimiento de un tempo estable, las nociones de tónica y dominante, entre otras. Todos estos requisitos son esperables en el individuo, fundamentalmente en forma de procedimientos, listos para el abordaje de una tarea que implique la imitación musical.

Transcripción

Se podría cualificar a la transcripción como un modo de vincularse con la música que necesita del manejo de dos componentes elemen-

tales: por un lado, la memoria y por el otro, la utilización correcta del código convencional de escritura. Así, se puede transcribir solamente algo que se recuerda. Pero además para que esa transcripción sea inteligible dentro de un sistema, debe estar sujeta a las reglas que lo rigen. Por eso, quien transcribe necesita tener un recuerdo lo suficientemente sólido del fragmento a transcribir, dado que esta tarea se realiza fuera de línea cuando la audición de la música en sí ya pasó. Además la tarea le demandará manejar con soltura y fluidez el sistema de escritura musical convencional, para poder escribir de acuerdo con las reglas ortográficas y gramaticales propias del sistema. En el ámbito del desarrollo de las habilidades auditivas, se considera la transcripción como una herramienta que utilizan los estudiantes para comunicar mediante las categorías de la teoría tradicional cómo han entendido la música. En ese sentido, sería el equivalente a hacer una traducción a una lengua extrajera. Por ello, a través de la misma, indican la reflexión que han hecho luego de la audición. Dicha reflexión estará sujeta a su dominio de la escritura tradicional y será probablemente influenciada por el nivel de su ejecución, memorización y conocimientos previos. Por ejemplo, puede haber importantes diferencias entre las transcripciones de aquellos alumnos que fueron alfabetizados desde el comienzo de su instrucción musical, y las de quienes comenzaron su desarrollo musical por transmisión oral (Burcet 2010). Por estas razones la transcripción será vista en el modelo que se presentará como una de las alternativas de verbalización.

Formatos y disponibilidad del conocimiento

El modelo de redescripción representacional (MRR) formulado por Karmiloff Smith (1992) intenta explicar cómo las representaciones mentales pueden hacerse progresivamente más manipulables y flexibles. Básicamente, plantea un sistema cíclico en el cual la información almacenada se codifica en un formato o código representacional que luego cambia por otro distinto, es decir, se recodifica. Así, la información existente se rerrepresenta quedando a disposición de otras partes del sistema. Esto es posible gracias a las relaciones intra e interdominios. El proceso de redescripción representacional sucede en forma recurrente y admite -además de los distintos formatos de representación-

la presencia de microdominios. Para Karmiloff Smith, siguiendo la idea fodoriana, un dominio está delimitado por el conjunto de representaciones relativas a un área específica de conocimiento (el lenguaje, el número, la física, etc.), es entonces una unidad de procesamiento de información que encapsula ese conocimiento determinado y las operaciones que se hacen en él. Paralelamente, formula el concepto de microdominio para referirse a subdominios, por ejemplo, a la gravedad dentro del dominio de la física. Los microdominios pueden considerarse subconjuntos de dominios particulares.

El modelo incluye 3 fases y 4 niveles. En la fase 1, las representaciones se basan en la información recibida desde el exterior y hacia el final, alcanzan un estado que la autora denomina maestría conductual. Dicho estado se traduce en la capacidad del individuo de ejecutar sistemáticamente de forma correcta las conductas de cualquier microdominio, lo que se debe a las relaciones intra e interdominios y podría entenderse como un momento estable del sistema que sirve de base para futuras etapas. La fase 2, está gobernada por la dinámica interna del sistema aunque puede desencadenarse por factores externos. Durante esta fase es la dinámica interna del sistema quien controla la situación, a tal forma que las representaciones internas se convierten en el centro del cambio. El estado actual de las representaciones en un microdominio predomina sobre la información procedente de los datos que vienen de afuera. Esto puede traducirse en un deterioro conductual, pero no representacional. Finalmente la fase 3, implica el equilibrio entre las anteriores. Las representaciones internas se reconcilian con los datos externos, alcanzándose un equilibrio entre la búsqueda de control interno y externo.

Veamos ahora las características que atañen a cada nivel. En el nivel implícito 1, las representaciones se definen como procedimientos y respuestas a los estímulos del ambiente externo, se codifican en forma de procedimiento (secuenciada, específica) y se destacan por no tener vínculos inter o intradominio. En el nivel explícito 1, las representaciones son el resultado del proceso de redescripción que atravesaron las representaciones en el nivel implícito 1 por lo cual se encuentran en un nuevo formato y están abiertas a potenciales relaciones intra e interdominio. A diferencia del anterior, en el nivel 2 el individuo

comienza a tener un acceso consciente a las representaciones, aunque todavía sin expresabilidad verbal. Puede que estas representaciones se vinculen con representaciones espaciales, cinestécicas, o de algún otro tipo, pero todas codificadas de un modo no lingüístico (eso ocurrirá en el nivel siguiente). Aquí también continúa habiendo relaciones intra e interdominios de acuerdo con lo que postula el MRR. Por último, en el nivel 3, las representaciones se recodifican en un código común a todo el sistema. La autora sostiene la hipótesis es que ese formato común es semejante al lenguaje natural, por lo cual sería fácil traducirlo a un formato comunicable, verbalmente expresable. En otras palabras, a lo largo de cada fase los conocimientos pueden representarse y rerrepresentarse en distintos niveles, partiendo desde un nivel implícito, pasando por diferentes niveles de explicitud y concluyendo en la verbalización. A medida que las representaciones pasan por los distintos niveles, ganan en definición y en posibilidades de manipulación y relación con otras representaciones, en tanto que pierden cada vez más restricciones. Esto puede considerarse una consecuencia de la dinámica interna del sistema cognitivo, que además le otorga un alto nivel de flexibilidad. En palabras de la autora "el resultado final de toda esta serie de redescripciones es que en la mente coexisten múltiples representaciones del mismo conocimiento con diferentes niveles de detalle y explicitud" (Karmiloff Smith 1994 p. 42).

El modelo tiene un punto en común con otro de los planteos formulados en el campo de la psicología genética, especialmente reconocido en este campo. Nos referimos al trabajo del epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget (1896-1980). La autora que hemos citado coincide con este autor cuando asigna idénticas características a las fases del modelo que plantea. Lo que ella indica como fase 1 (regulada por la información externa), fase 2 (guiada por la dinámica interna) y fase 3 (equilibrio entre las anteriores), se asemeja demasiado a lo que en términos piagetianos son los procesos de asimilación y acomodación (Piaget 1964). La diferencia radica en que mientras Piaget propone el desarrollo en estadios que dependen de la edad del individuo e implican cambios en todo el sistema cognitivo, Karmiloff Smith sostiene que el proceso de redescripción representacional sucede de manera recurrente en los microdominios durante el desarrollo y también

Figura 5.2: *etapas inclusivas del proceso audioperceptivo*

algunos tipos de aprendizaje en la edad adulta. Posteriormente señala que el modelo de fases, a diferencia de modelo de estadios, permite que las representaciones se encuentren en diferentes niveles en los distintos dominios y microdominios en forma simultánea. Por ejemplo, un niño puede tener representaciones de nivel implícito en un microdominio mientras en otro, tiene representaciones de nivel explícito 1. Esto indica que no habría un cambio generalizado en el sistema a una edad determinada sino cambios continuos a lo largo del desarrollo.

En lo que sigue intentaremos explicar cómo audición, y ejecución y verbalización pueden ser pensadas como fases del desarrollo relativamente independientes caracterizadas por la intervención de microdominios, para lo que propondremos un modelo de capas concéntricas del *proceso audioperceptivo* y dentro del mismo el concepto de *mediación*, para finalmente examinar evidencia empírica relativa a diferentes tipos de mediadores durante la recepción musical -especialmente la improvisación musical- y discutir los resultados en términos del MRR.

El modelo concéntrico

La multiplicidad de subprocesos que pueden estar presentes en cada etapa del proceso audioperceptivo nos lleva a considerar insuficiente el planteo de un modelo lineal y a procurar desarrollar otro tipo de modelo explicativo. Proponemos reformular el principio lineal propuesto anteriormente para el modelo, planteando ahora un diseño de etapas inclusivas. La idea de inclusividad alude a que aunque las etapas difieren entre sí cada una implica las etapas anteriores y en su desarrollo involucran características de las etapas anteriores. Así, el crecimiento es radial en vez de lineal, y el proceso, que va desde la comprensión auditiva inicial hacia la verbalización final, se desarrolla en cada nueva etapa con la inclusión de las características de las anteriores. De este modo la *verbalización* es entendida como estado más completo por ser el que más capas incluye.

A diferencia del modelo lineal (ver página 107) este modelo presenta 4 etapas. Lo que aparece como *comprensión auditiva* en el modelo lineal en el modelo concéntrico se transforma en dos etapas, una de *comprensión auditiva* y otra de *audición*. Esto se debe a la presencia de un nivel implícito en el que no son posibles las relaciones intra e interdominios de acuerdo con lo que plantea el MRR, que aquí tendría su equivalente en la *comprensión auditiva* inicial no proposicional. Aparece entonces en primer lugar una *comprensión auditiva implícita*, cuando el sujeto tiene su primera toma de contacto con el estímulo sonoro, como único nivel de representación (esto es, sin ningún tipo de redescripción) y, posteriormente, una *comprensión auditiva explícita*, donde comienza el proceso de redescripción.

Por otra parte, observamos que el modelo lineal es limitado al presuponer que cuando uno está en la etapa de ejecución, está solamente ejecutando, en tanto que el modelo de círculos concéntricos supone que cuando uno está en la etapa de ejecución, está ejecutando pero también está escuchando. Las etapas inclusivas dando cuenta de que no hay un pasar de una cosa a la otra sino que hay un crecimiento. Ese crecimiento puede ser explicado razonablemente con el modelo MRR.

De este modo, *audición*, *ejecución* y *verbalización* son entendidas como etapas inclusivas de este *proceso audioperceptivo*. En este marco es posible

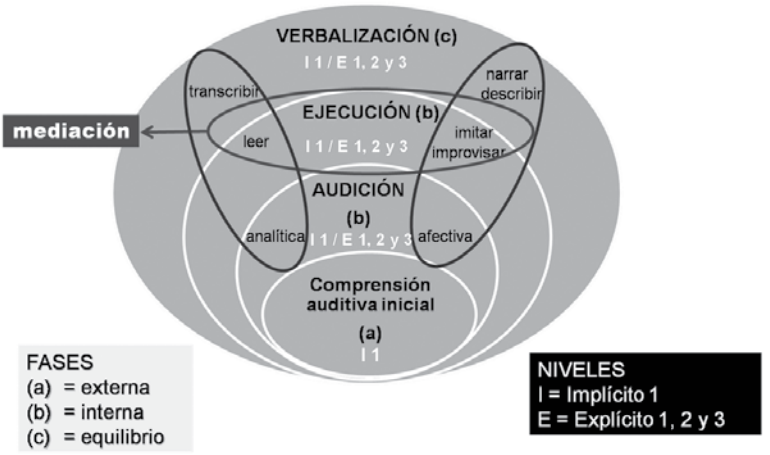


Figura 5.3. *Modelo completo del proceso audioperceptivo, conteniendo las etapas inclusivas, el MRR y el concepto de mediación.*

pensar cómo la ejecución -particularmente la improvisación- puede ser empleada como *mediador* en dicho proceso.

El concepto de mediación y su relación con el MRR

Según el diccionario mediar significa interceder, interponer, existir o estar en medio de otras cosas (Real Academia Española 2001). En el ámbito del desarrollo de las habilidades auditivas vamos a tomar el término en su sentido literal: la mediación implica ejercer un rol en el proceso perceptivo al interponerse entre una cosa y otra. La primera de esas cosas es la *comprensión auditiva inicial* que tiene un individuo al comienzo del proceso, y la segunda, el estado final de comprensión que alcanza, la *verbalización*. Entre ellas, aparecen como *mediadores* distintos tipos de ejecuciones. La mediación es un puente que permite cruzar de un lado a otro. Pongamos por ejemplo una tarea de audición típica en los cursos de desarrollo de habilidades auditivas en la que se les solicita a los estudiantes que a partir de unas cuantas audiciones de una obra, realicen una transcripción de lo que han escuchado. Con cada audición los estudiantes efectúan actividades mediadoras tales

como cantar la escala, cantar la tónica y la dominante, percutir un ritmo, acompañar con un ostinato lo que escucha, etc. Estas actividades guían de algún modo la comprensión de la música que posteriormente deben transcribir. Además, pueden realizar como tareas mediadoras la lectura de una partitura de características similares, una improvisación sobre la base del tema, o la imitación de las frases melódicas. Digamos que las primeras serían labores puntuales, orientadas a la comprensión particular de los eventos presentes en la obra y las segundas podrían definirse como holísticas, empleadas para el conocimiento de las estructuras organizacionales de la música como un todo. En resumen, el *proceso audioperceptivo* comienza con un estado de comprensión inicial que, mediado por diferentes tipos de ejecuciones, se dirige al logro de otro tipo de comprensión, caracterizado por un mayor nivel de abstracción, hasta alcanzar la verbalización. En el gráfico que muestra la figura 5.3, se puede observar cómo se vinculan MRR y proceso audioperceptivo y especialmente, el lugar que ocupa el concepto de mediación en dicho proceso.

Las fases que plantea el MRR se transforman en etapas de comprensión auditiva inicial, audición, ejecución y verbalización que plantea el proceso audioperceptivo. Las etapas postulan la presencia de distintos niveles -implícito 1 y explícito 1, 2 y 3- que permiten los procesos de redescripción representacional en diferentes formatos de representación y las relaciones intra e interdominio en los niveles explícitos, y que en nuestro proceso se conforman con los tipos de audición, de ejecución y verbalización que se indican en el gráfico.

Este modelo está empezando a ser testeado: veamos ahora algunas experiencias donde se han empleado diferentes tipos de ejecuciones como mediadores en el proceso de audición.

LA MEDIACIÓN EN EL PROCESO AUDIOPERCEPTIVO: ALGUNAS EVIDENCIAS

Lectura, imitación e improvisación como mediadoras

En un estudio basado en la hipótesis del compromiso de la audición en la performance improvisada, se analizaron transcripciones

efectuadas por estudiantes de música de nivel de inicial luego de una actividad mediadora de improvisación (Assinnato 2009a). El objetivo principal fue indagar el rol mediador de la improvisación para la habilidad de transcribir melodías. Para ello se compararon las transcripciones obtenidas de tres grupos. Dos de ellos realizaban una actividad de mediación diferente previa a la transcripción: un grupo improvisaba (según restricciones impuestas), otro grupo leía una partitura (con las mismas restricciones del grupo anterior); ambos realizaban la tarea sobre una pista con un acompañamiento armónico grabado. El tercer grupo (control) no efectuaba ninguna tarea mediadora. Las respuestas de los participantes se midieron de acuerdo a 4 variables -notas, contorno melódico, continuidad y agrupamiento- para el análisis de las transcripciones y se computó 1 punto por cada error en cada variable, de modo que cuanto más alto era el puntaje más se alejaba la transcripción del modelo requerido. Los resultados mostraron tendencias relativas a cada una de las condiciones. Los estudiantes que habían improvisado tuvieron mejor desempeño en las variables de continuidad y agrupamiento de las alturas, indicando una comprensión global más acabada. Por su parte, los estudiantes que habían abordado la lectura melódica como actividad mediadora obtuvieron mejores resultados con respecto al ajuste de las notas y la dirección de las alturas. Es posible que esta última tendencia obedeciera a la familiaridad con un determinado repertorio de notas que la lectura le brindaba al sujeto antes de abocarse a la tarea de transcripción. A partir de estos resultados concluimos que la improvisación utilizada como actividad mediadora podría estas favoreciendo la comprensión de la forma musical, en tanto que la lectura como mediadora favorecería la identificación de los componentes de alturas y ritmo. Las diferencias encontradas en las transcripciones podrían sugerir en principio que una actividad puede ser considerada mediadora en el proceso de audición si ofrece la posibilidad de establecer un cierto grado de familiarización de los oyentes con los materiales musicales implicados. Esto beneficiaría el nivel de logro de la tarea. Pero si la familiarización no tiene lugar la actividad entonces más que funcionar como mediadora produce un consumo mayor de recursos de cognitivos. Por ejemplo, la utilización de la memoria es un factor común entre las tareas de improvisación y de transcripción, y tal vez podría verse desfavorecida esta última debi-

do a la demanda de memoria comprometida también en la primera. Asimismo la familiaridad de los sujetos con la tarea mediadora en sí sería un factor importante a tener en cuenta. En el caso de los participantes de este experimento estaban mucho más familiarizados con la realización de tareas de lectura melódica que de improvisación, por lo que podría pensarse que quienes improvisaron no alcanzaron el nivel adecuado para establecer las relaciones entre el conocimiento de base utilizado en la improvisación implicado en la posterior transcripción.

Para superar ese punto se realizó un estudio utilizando un test en el que los participantes tenían que efectuar una tarea de ejecución previa a una tarea de audición (Assinnato y Silva 2010). Se incorporó entonces un tipo de tarea de ejecución que tuviera baja demanda cognitiva y que resultara relativamente familiar a los sujetos por igual. Como en el estudio anterior, se buscaba estudiar la incidencia de diferentes tipos de ejecuciones antepuestas a una tarea de transcripción melódica y analizar sus posibles vinculaciones con la comprensión de ciertos componentes del lenguaje musical en particular -tales como melodía y la forma musical- puestos en juego en la transcripción melódica. En este caso, entonces, las actividades de mediación fueron lectura, improvisación e imitación cantada y los datos se computaron del mismo modo que en el experimento anterior. De manera similar al experimento anterior se constató que la improvisación favorecía una comprensión global de la pieza, medida a través de la variable de agrupamiento. En menor medida, la condición de lectura también parece favorecer esa variable. Sin embargo, la variable de alturas se mantuvo relativamente constante en los tres condiciones. De este modo se puede derivar que ninguna de las tres actividades de mediación beneficia puntualmente el reconocimiento de las alturas. Pero al mismo tiempo permite decir que una tarea que aparentemente demanda más recursos cognitivos, como es la lectura o la improvisación, no perjudica significativa la identificación de las alturas en la transcripción. Con lo que se rechazó la hipótesis surgida del trabajo anterior.

Sin embargo, el problema de la familiaridad con la tarea mediadora seguía siendo un problema a solucionar. Para eso se avanzó en otro estudio (Assinnato y Silva 2010c) con la participación de 50 estudiantes de un curso de desarrollo de habilidades auditivas, en el que se imple-

mentó una etapa de aprestamiento con las actividades mediadoras que permitieran garantizar un piso mínimo de familiaridad con la tarea en cuestión, particularmente en cuanto a la tarea de improvisación que se observó como la menos frecuentes en las rutinas pedagógicas que recibían los estudiantes. Se efectuó entonces un test de 3 etapas y 3 condiciones. Las etapas fueron (i) pre-test (ii) aprestamiento y (iii) pos-test. Las condiciones del post-test aludieron como en los estudios anteriores a la actividad mediadora: (i) lectura, (ii) improvisación y (iii) imitación. El pre-test, consistió en la transcripción de una melodía del tipo de la que sería utilizada en el post-test (los participantes estaban familiarizados con ese tipo de actividad ya que se realiza habitualmente en las clases) a los efectos de garantizar que no existían diferencias previas relativas al rendimiento en la transcripción entre los grupos de sujetos. La etapa de aprestamiento duró tres semanas durante las cuales los sujetos recibieron una clase semanal de 20 a 25 minutos en las que realizaban los tres tipos de ejecuciones. Así, los participantes (i) leían cantando sobre una pista con el acompañamiento grabado una melodía, (ii) improvisaban de acuerdo a limitaciones impuestas por una base de acompañamiento grabada, y (iii) imitaban una melodía a partir de lo que escuchaban en una grabación, a manera de ejecución responsorial. Por su parte el pos-test incluyó tres etapas: ejecución (que incluía una habilidad determinada), audición y transcripción. En esta etapa los 50 participantes fueron distribuidos aleatoriamente en las tres condiciones (18 sujetos para la condición 1, 17 en la condición 2 y 15 en la condición 3) en grupos reducidos de 6 sujetos por grupo. .Las etapas de audición y transcripción fueron iguales para todas las condiciones. Los resultados indicaron que no había diferencias entre los sujetos en el pre-test. El el post-test, no obstante, se pudieron identificar ciertas tendencias diferentes de acuerdo a cada condición. Así, los estudiantes en la condición lectura transcribieron mejor la melodía, mientras que los sujetos en la condición imitación obtuvieron los puntajes más bajos. De este modo, los sujetos lectores mejoraron su desempeño en la transcripción respecto de sus desempeños en el pre-test. Pero, los sujetos en la condición improvisación e imitación desmejoraron su rendimiento en la tarea. A partir de estos resultados se especuló con que las tareas de improvisación e imitación no funcionaban como mediadoras propiamente dichas.

Mediación y ganancia en las habilidades auditivas de acuerdo al pensamiento de músicos improvisadores

Se entrevistó un grupo de improvisadores (ver p.109) a los que se les pidió asignar un puntaje en una escala de 1 a 10 de acuerdo a cuanto creían que la improvisación les había influenciado su habilidad para el reconocimiento auditivo de las alturas, el ritmo, la armonía y la forma musical. En otras palabras, los músicos autocalificaron la influencia que creían que tiene sobre su propia habilidad auditiva relativa a esos componentes de la estructura musical el hecho de que ellos fueran improvisadores. Allí, los músicos consideraron que las prácticas improvisadas podrían estar contribuyendo al desarrollo de la audición, aunque eso está matizado según el tipo de instrumento que ejecutan. Para los improvisadores que tocaban instrumentos melódicos, su habilidad de improvisación notablemente influenció el desarrollo de su habilidad auditiva relativa al campo de las alturas y la armonía y en menor medida al ritmo y la forma musical. De manera interesante, argumentaron que la separación de los componentes musicales se vincula con la teoría musical de la cultura occidental, pero que la misma no tiene un correlato en la realidad. Así, el hecho de hacer música encierra una experiencia integral que incluye todos estos elementos en forma simultánea. Por el contrario, los músicos improvisadores que ejecutaban instrumentos rítmicos consideraron que la improvisación tiene un escaso nivel de incidencia en su habilidad de audición. Esto podría vincularse con (i) las características propias de este tipo de instrumentos, (ii) los métodos de aprendizaje con los que se los aborda y con los (iii) géneros en los que éstos se emplean. Al igual que los ejecutantes de instrumentos melódicos, los que tocaban instrumentos armónicos revelaron que la improvisación influenció notablemente el desarrollo de su habilidad auditiva, en especial en lo relativo al campo de las alturas y ritmo y en menor medida armonía y forma. Fundamentaron sus respuestas diciendo que el dominio de armonía y forma musical puesto en juego en la improvisación dependería más de aquellas capacidades derivadas del análisis musical, mientras que el dominio de las alturas y el ritmo podría ser considerado más intuitivo, dependiendo de un sentido de coherencia general del discurso que permite operar con las categorías del ritmo y la melodía a nivel sub-personal durante la improvisación. Sin embargo, un grupo menor de improvisadores de instrumentos ar-

mónicos consideraron en igual medida los componentes alturas, ritmo y armonía, argumentando que podrían ser considerados tres elementos claves para manejar el sistema tonal, indicando la interrelación continua que existe entre ellos en la ejecución, por lo cual estos atributos estructurales podrían considerarse indisolubles.

Discusión

La propuesta de considerar la ejecución como una actividad mediadora en el denominado proceso audioperceptivo nos ha llevado a elaborar un modelo de dicho proceso basado en ciertos principios esgrimidos desde la psicología del desarrollo en relación a la naturaleza de las representaciones relativas a un determinado dominio de conocimiento a lo largo del desarrollo cognitivo (Karmiloff Smith 1994). Es necesario reflexionar entonces sobre (i) la naturaleza del tal proceso, (ii) la relación entre el modelo de etapas inclusivas del proceso perceptivo que formuláramos y el modelo de redescripción representacional (MRR) y (iii) el alcance del concepto de mediación en tanto componente del proceso.

El proceso audioperceptivo consta de un complejo entramado en el que confluyen y del cual emergen a su vez, diferentes tipos de habilidades musicales. Por ejemplo en la fase de ejecución, la improvisación implica la operatoria con conocimientos previos en un contexto. Esas operaciones se realizan en función de otras sub-habilidades y a su vez dan lugar a la acción improvisatoria. Sería como un proceso de ida y vuelta, desde y hacia la improvisación; pero situada no en un mismo lugar!. Se trata más bien de un movimiento en espiral según el cual, al improvisar se va mejorando esa habilidad, que a la vez sirve de base y hace posible adquirir nuevos niveles de improvisación. En otras palabras, ciertos conocimientos resultan fundamentales para poder empezar a improvisar pero al mismo tiempo esa improvisación permite ir accediendo a nuevos niveles de conocimiento. Por supuesto que esta forma de desarrollo también tiene lugar con las otras modalidades de ejecución propuestas, la lectura entonada y la ejecución por imitación, y podría también extenderse a otras modalidades de ejecución no exploradas aquí tales como tocar una pieza memorizada, o la lectura instrumental.

A la luz de lo presentado es posible sugerir que en el proceso audiperceptivo, puntualmente en la etapa de mediación, se produce un fortalecimiento de los niveles que plantea el MRR porque se está partiendo desde lo implícito, que aquí está representado por la etapa de comprensión auditiva inicial apoyada básicamente en la información externa, propiciando niveles diferentes de explicitud de acuerdo con los diferentes tipos de ejecución como mediación, para finalizar en la verbalización, considerada como una modalidad de comprensión auditiva que involucra un nivel explícito y que requiere de mayor abstracción conceptual. La ejecución empleada como mediación estaría contribuyendo sobre todo al desarrollo de las representaciones en los niveles de explicitud que corresponden a la fase 2 de proceso auditivo, que gracias al proceso de redescripción representacional, estarían también disponibles en otras partes del sistema. Dicho de otro modo, las ejecuciones que conllevan las habilidades de improvisar, leer en forma entonada e imitar cantando podrían funcionar como mediadores en el proceso de audición porque estarían ofreciendo acceso a diferentes niveles de explicitud del conocimiento, en concordancia con el modelo propuesto por Karmiloff Smith (1992), y comparando las etapas del proceso (audición, ejecución y verbalización) con las fases del MRR. Así, a lo largo de dichas etapas se estarían produciendo los cambios que conducen a los niveles progresivamente más explícitos. Las distintas formas de mediación estarían dando lugar a otros formatos de representación, que a su vez permitirían provocar relaciones intra e interdominios. Por ejemplo, dentro de la fase verbalización, la transcripción podría ser efectuada gracias al conocimiento que el individuo tiene en el microdominio de la escritura convencional, su uso y sus reglas, que también estaría disponible para el microdominio de la lectura. Otros microdominios podrían entenderse como transversales a los diferentes niveles representacionales (expresados en términos de las tres habilidades descriptas en este capítulo).

Veamos ahora más generalmente el proceso audiopercetivo desde la perspectiva del MRR. En primer lugar la fase de comprensión auditiva inicial permite que el conocimiento, un conocimiento no lingüístico que adopta la forma de procedimientos, se represente en nivel implícito 1. Las fases restantes, en función de los tipos de conocimiento, ejecuciones

y habilidades que implican (analítico-afectivo, leer-imitar-improvisar, transcribir-narrar-describir) permiten la representación del conocimiento en los distintos niveles, desde el implícito hasta las formas de mayor explicitud relativos a dominios y microdominios específicos que los vinculan. Nótese en la última versión del modelo (ver figura 5.3) que el óvalo que contiene las palabras *transcribir*, *leer* y *analítica*, se diferencia de su opuesto en que las habilidades que encierra necesariamente implican un conjunto de conocimientos específicos relativos a la teoría musical, y esto no es así para las que incluye su opuesto. También se puede especular con la existencia de puntos en común entre las representaciones y rerrepresentaciones de las habilidades de un óvalo y del otro. De todas maneras, es importante apreciar el lugar que ocupa el concepto de mediación en vinculación a la fase de ejecución y los diferentes tipos de ejecuciones que sobre él se proponen, porque esto nos permitiría pensar la posibilidad de que las mismas contribuyan a las representaciones en los distintos microdominios Si los diferentes tipos de ejecución pueden ser entendidos como representaciones de un mismo dominio de conocimiento (el de la ejecución), estaríamos otorgando a cada uno de ellos diferentes niveles de explicitud, tal como lo propone el MRR.

Una diferencia importante entre el modelo de Karmiloff Smith (1992) y nuestra propuesta que en aquel, la verbalización es la etapa de comprensión final y en ésta, en cambio, la verbalización representa *otro* estado de comprensión, con diferentes modalidades, teniendo por un lado, algunos puntos en común con las etapas de ejecución y de audición y por el otro, características que le son propias.

A pesar de las delimitaciones que el modelo propone, la realidad del proceso hace que su complejo entramado de habilidades resulte difícil de desenredar. Si decimos que usamos distintas ejecuciones en la etapa mediadora para el logro de otros objetivos, es necesario aclarar entonces que el concepto de mediación se vincula a una delimitación no sólo de la modalidad de ejecución sino también un lapso de tiempo limitado. Es decir que la idea de mediación implica que esa función es *transitoria* porque de otro modo, la ejecución estaría adquiriendo una nueva función que superando su rol mediador dentro del proceso audioperceptivo, excedería el marco de éste. Para clarificar esto pensemos en lo siguiente: Por un lado para leer cantando una partitura melódica

es indispensable manejar el código de notación musical, conocer cada símbolo y su significación, es decir, saber cómo traducir a cantar eso que nos está mostrando la partitura. Por otro lado la imitación cantada requiere del dominio del lenguaje en términos de categorías perceptuales, las nociones de tensión-distensión y forma musical, y además, hace uso de la memoria a corto plazo para que sea posible efectuar repetición en diferido. La improvisación tiene los mismos pre-requisitos que la imitación, pero además demanda al improvisador una puesta en acción, una recreación en tiempo real en su ejecución. Por lo tanto, se supone que debe haber algo –materiales melódicos, rítmicos, conocimiento del estilo– mínimamente internalizado para que un músico pueda efectuar una improvisación con sentido en un contexto determinado. En los tres casos (lectura, imitación e improvisación) el ejecutante debe disponer de un determinado conocimiento necesario para llevar a cabo la ejecución. Solamente en caso de que tal conocimiento esté bien disponible estas distintas ejecuciones pueden funcionar como un facilitador. Si, por el contrario, ese conocimiento no está disponible, la tarea de ejecución interfiere el proceso audioperceptivo. Por esto, la mediación debe tener lugar en el momento adecuado para que resulte como etapa mediadora en el proceso.

A la luz de todo lo expresado, es momento de retomar los interrogantes que sirvieron como punto de partida: ¿Qué conocimiento tienen en común la audición, la verbalización y la ejecución? Y más específicamente referida a esta última ¿qué conocimiento comparten lectura, imitación e improvisación? Hemos visto que es realmente complejo definir qué es patrimonio exclusivo de una habilidad y qué corresponde a otra. Es mucho más difícil aun obtener evidencia concreta sobre la forma en que las mismas se vinculan. Sin embargo, a partir del modelo propuesto podemos sugerir que habría sub-habilidades *transversales* de las que se nutren diferentes habilidades musicales al mismo tiempo. Esto es posible gracias al proceso de redescripción representacional por el cual las representaciones correspondientes a una etapa, de acuerdo con su nivel de explicitud, están disponibles para todo el sistema.

Qué implicancias tiene esto sobre la habilidad de transcribir música a partir de la audición. Si se piensa la anotación como una mera

descodificación es posible que la ejecución no halle un rol importante en el proceso. Pero si pensamos en las sub-habilidades que la lectura, en tanto ejecución, y de transcripción comparten (uso de las reglas del código de notación convencional) ambas tareas se aprecian como más cercanas. Más aun si consideramos (conforme el MRR) que ese conocimiento compartido es en realidad un microdominio, se puede explicar mejor el hecho de que lectura y transcripción estén usando recursos de ese microdominio en niveles distintos de explicitud.

A pesar de que la práctica musical se constituye como hecho integral donde se supone se retroalimentan las habilidades de audición y ejecución, probablemente todavía estemos lejos de saber en qué medida se influyen recíprocamente. Tal vez esa reciprocidad dependa de la naturaleza del sujeto, de su formación musical, y de su historia personal con la música. La evidencia anecdótica relativa a tal interdependencia es compleja y contradictoria. Es necesario para nuestra labor como docentes avanzar en este conocimiento, para comprender la impronta que las actividades desplegadas durante la enseñanza pueden tener en el recorrido que los estudiantes realizan.

Referencias

Assinnato, M.V (2009b) Hacia una categorización de la improvisación como modo de conocimiento. En F. Pínnola (ed.). *Actas de Músicos en Congreso*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, pp. 9-20.

Assinnato, M.V. (2009a). El rol de la improvisación en la habilidad de transcribir melodías. En P. Asís y S. Dutto (Eds). *Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM*. Villa María. Córdoba: UNVM, s/p.

Assinnato, M.V. (2010) Improvisación experta y su relación con la audición: un estudio basado en entrevistas. En L. Fillottrani y A. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. IX Reunión Anual de SACCoM. Conservatorio Superior de Música de Bahía Blanca, pp. 296-305.

Assinnato, M.V. y Silva, V. (2010a) La incidencia de la ejecución vocal leída e improvisada en la transcripción melódica ligada a la audición. *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. IX Reunión Anual de SACCoM. Conservatorio Superior de Música de Bahía Blanca, pp. 2-7.

Assinnato, M.V. y Silva, V. (2010b) Reflexiones sobre diferentes habilidades de ejecución y su incidencia en la transcripción de melodías. En F. Shifres (Ed.) *Actas de la Segunda Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional.* Buenos Aires: SACCoM, s/p.

Burcet, M. (2010) La naturaleza de la experiencia musical y la habilidad para identificar el número de notas de una melodía. En L. Fillottrani y A. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. IX Reunión Anual de SACCoM. Conservatorio Superior de Música de Bahía Blanca, pp. 306-313.

Cátedra de Educación Auditiva UNLP (2009). *Programa de Educación Auditiva I y II.* La Plata: Facultad de Bellas Artes. UNLP.

- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture.* Oxford: Oxford University Press.

Cox, A. (2001) The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. *Musicæ Scientiæ*, **5 (2)**, 195-212.

Hallam, S. (1998) *Instrumental teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Chicago: Heinemann Educationals Publisher

Johnson-Laird, N. P. (1991). Jazz improvisation: a theory at the computational Level En P. Howell, R. West y I. Cross (Eds.). *Representing Musical Structure*. San Diego: Academic Press, pp. 291-325.

Karmiloff Smith, A. (1992). *Beyond Modularity*. [*Más alla de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. (J. Gomez Crespo y M. Nuñez Bernardos traductores). Madrid: Alianza, 1994] Cambridge, MA: The MIT Press.

Martínez, I. y Shifres, F. (1999). Music Education and The Development of Structural Hearing: A Study with Children. En M. Barrett; G. Mc Phearson y R. Smith (Eds.). *Children and Music: Developmental Perspectives. Proceedings of the Second International Musical Education Research Symposium.* Tasmania: Australia: University of Tasmania, pp. 184-190.

Martínez, I. y Shifres, F. (2000). Testing Models as Predictors of the Rivalry Between Structure and Surface in the Perception of Melodies. En Woods, C.; Luck, G.; Prochard, R.; Seddon, F. y Sloboda J. A. (Eds.) *Proceeding of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele University, UK, s/p.

Nachmanovitch, S. (1990) *Free Play*. *Improvisation in Live and Art* [*Tocar libre: La Improvisación en la Vida y en el Arte*. (A. Steimberg, traductor) Buenos Aires: Paidós 2008] Londres: Penguin-Tarcher.

Piaget, J. (1964) *Six études de psychologie.* [*Seis estudios de psicología.* (J. Marfá, traductor) Labor. Barcelona: España, 1991] Saint Joan Despí, España: Gonthier Editions.

Pressing, J. (1998). Constreñimientos psicológicos en la destreza y la comunicación improvisatorias. En B. Netll y M. Russell (Eds). In the Course of the Performance. [*En el Transcurso de la Interpretación. Estudios sobre el Mundo de la Improvisación Musical*. (B. Zitman, traductor) Madrid: Akal 2004] Chicago: The university of Chicago Press, pp. 51-70.

Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Fuente online http://www.rae.es/rae.html. Consultado el 11-08-11.

Schögler, B. (1999). Studying temporal co-ordination in jazz duets. *Musicae Scientiae,* Special Issue 1999-2000, 75-91.

Sloboda, J. A. (1999). Music - Where cognition and emotion meet. *The Psychologist*, Vol. 12 No. 9, 450-455.

Stubley, E. (1992). Philosophical Foundations. En R. Colwell (Ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, pp. 3-20.

Capítulo 6

LAS UNIDADES DE LA ESCRITURA MUSICAL COMO CATEGORÍAS PARA PENSAR LA MÚSICA

María Inés Burcet

INTRODUCCIÓN

La función original de la notación musical ha sido la de generar un dispositivo gráfico que permita registrar la música con el fin de alivianar la memoria. Con este fin, el sistema de escritura musical evolucionó intentando alcanzar una forma que representara adecuadamente la forma sonora. A través de la historia, un número creciente de rasgos del discurso musical se incorporaron a la partitura: primero se representó la direccionalidad del contorno melódico, luego se precisaron las alturas, se incorporó la medición de las duraciones, se representaron las relaciones métricas, se agregaron indicaciones de tempo y variaciones de dinámica, etc. Las partituras reunieron una creciente cantidad de detalles que se incorporaron a la escritura como consecuencia de una creciente cantidad de variables de la música que comenzaron a hacerse explícitas.

El sistema de notación musical podría considerarse como una serie de intentos progresivos hacia la representación explícita de todos los aspectos del fenómeno musical, o al menos, de todos aquellos aspectos que resultan, en cada período histórico, indispensables para que tal fenómeno pueda ser comunicado. Entonces, la escritura musical pasó, de cumplir una función mnemónica a consolidarse como un registro cada vez más autónomo de la música, al punto que, a partir del siglo

XVII la verdadera música pasó a ser la escrita. En su libro *El mundo sobre el papel*, Olson (1994) describe el impacto que la escritura tuvo en diferentes ámbitos del conocimiento durante ese período:

"podemos ver el éxito que han tenido los artistas y escritores del S. XVII en su intento de llevar el mundo al papel examinando la evolución de las representaciones en cinco dominios: las pinturas representacionales del arte holandés, la representación del mundo en mapas, la representación del movimiento físico en notaciones matemáticas, la representación de especies botánicas y la representación de acontecimientos imaginarios en la ficción. Estos casos ilustran el espectacular impacto sobre la estructura del conocimiento y, por lo tanto, sobre los modos de pensar cuando se comienza a examinar el mundo prestando explícita atención a los modos de representarlo." (p.223).

En el siglo XVII y especialmente en el XVIII, el sistema de notación musical se estableció como el modo de representación preferencial y privilegiado de hacer y de pensar la música, perfilando un modelo de música y de músico. Un modelo de músico que puede acceder a la obra musical solamente a partir de la lectura y un modelo de música para la cual la partitura es su privilegiado modo de existencia.

CONSIDERACIONES INICIALES

Las categorías de la escritura como categorías de audición

Los aspectos del fenómeno musical que se hicieron explícitos mediante la escritura musical, no sólo conformaron las categorías del sistema de notación musical convencional sino también las categorías para pensar y analizar la música especialmente en los ámbitos académicos. Contenidos como: clave de sol, clave de fa, notas en líneas adicionales, tipos de compases, barras de compás, barras de repetición, intervalos, alteraciones, corcheas y semicorcheas (UCA 2011) formaron parte de la mayoría de los programas de estudio de asignaturas tales como Lenguaje Musical, Audioperceptiva, Educación Auditiva, Fundamentos Musicales, entre otras. En estos ámbitos, los contenidos teóricos de la música se vincularon al desarrollo de capacidades auditivo-musicales. Y en este correlato entre teoría y audición, las categorías de análisis fueron las derivadas de la teoría y particularmente de

la escritura. Desde esta perspectiva, desarrollar habilidades auditivas consistió, básicamente, en aprender a escuchar la escritura: escuchar las notas, el compás, las corcheas y las semicorcheas. Así, los conceptos derivados de la escritura pasaron, de ser un modo descriptivo de la realidad musical, a ser normativos de la experiencia musical. Entonces, la experiencia musical pasó a ser indagada de acuerdo a las categorías emergentes de la teoría musical.

Paralelamente, el conocimiento del sistema de notación musical adquirió un gran prestigio, tal que resulta frecuente escuchar distinciones del tipo: "aprendió a tocar piano, pero no sabe música", considerando por "saber música" el conocimiento del sistema de notación musical. Asimismo, en los ámbitos de enseñanza formal, la habilidad para representarse la música en los términos de la escritura es considerada como una habilidad de alta complejidad. Y es por esta valoración que tiene la habilidad para representarse la música en los términos del sistema de notación musical, que el oído absoluto es una aptitud sumamente reconocida. Sin embargo aunque el término *absoluto* remite a *total* o a *completo*, el alcance habitual que se le da a esta expresión como habilidad, se vincula a la identificación por audición del nombre de las notas. La valoración que tiene la habilidad del oído absoluto sobre el campo de las denominaciones de las alturas es un ejemplo de la valoración que pensar en términos de la escritura conlleva. Por eso, para la cultura escrita, tener *oído absoluto* equivale a tener un *oído ideal*, ya que, quien lo posee tiene la suerte de poder escuchar la música haciendo una anotación mental de las notas.

Así es que, la escritura musical pasó de ser un instrumento para la transmisión del conocimiento musical, a ser considerada como el conocimiento musical en sí (Shifres 2007). Pero las asignaturas que abordaron problemas auditivos no sólo plantearon la selección de contenidos en relación a los conceptos de la escritura sino también su ordenamiento, estimado como marcador de dificultad la demanda cognitiva que el concepto teórico involucra. Por ejemplo, en los programas de estudio, es frecuente encontrar que, la cantidad de alteraciones en clave es un indicador de dificultad melódica, y así, las melodías iniciales se presentan en tonalidades con menos alteraciones en clave. El supuesto que subyace a esto es que, resulta más accesible

escribir una melodía en do mayor que en fa# mayor, pero ¿qué ocurre al escuchar? ¿Es la cantidad de alteraciones un factor que incida en nuestra percepción de la melodía? Más bien parecería una problemática particular de la notación, o de la ejecución en tal o cual instrumento, pero claramente no es una problemática de la audición.

Siguiendo la misma lógica, son presentados primero los contenidos rítmicos en pie binario, y luego el pie ternario; primero los compases simples y luego los compuestos; primero el modo mayor y luego el modo menor. Estas decisiones están basadas en la dificultad que los contenidos presentan desde su comprensión teórica, en lugar de estimarse la demanda cognitiva que la habilidad para identificarlo por audición requiere. El oyente puede cantar, imitar, imaginar o improvisar cantando una melodía aunque, indistintamente involucre una escala mayor o menor, ritmo binario o ternario, compás simple o compuesto.

En la misma dirección se han desarrollado las líneas de investigación en psicología de la música. Numerosos estudios de la tradición cognitivo-estructuralista de la psicología de la música sostienen que la representación mental de la música se basa en las mismas categorías teóricas que se ponen en juego y sustentan la escritura. En tal sentido, numerosos investigadores (Deutsch 1992, Dowling 1994, Krumhansl 1990, Lee 1991) sostienen que las representaciones mentales son congruentes con las categorías de la teoría de la música. Estos autores analizan las problemáticas de la audición basándose en categorías como: acorde, intervalo, patrones rítmicos, contorno melódico, respectivamente. Considerando que los músicos se representan el ritmo en corcheas, negras y semicorcheas; las alturas como notas, que escuchamos acordes, intervalos y compases. Las categorías y los conceptos por los cuales se analiza auditivamente la música se corresponden con los signos de escritura que son considerados altamente compatibles con las propiedades y relaciones inherentes a la música misma.

Así es que, tanto la pedagogía como la psicología de la música han planteado las problemáticas de la audición musical alrededor de las categorías teóricas propias del sistema de notación musical, y estas categorías se han consolidado como unidades para pensar y analizar la música. Sin embargo, en este contexto, no sólo las problemáticas de la audición se reducen a las categorías de la escritura sino que, además,

se las toma por categorías de acceso espontáneo para pensar la música. Así también, se desconocen los aspectos del lenguaje que otros modos de acceso a la música podrían hacer conscientes. Por ejemplo, es posible que quienes acceden a la música utilizando códigos gráficos como las tablaturas o los cifrados, tengan conciencia de otros aspectos del lenguaje que quienes acceden desde el sistema de notación musical, como por ejemplo de las articulaciones armónicas.

La marcada influencia que ha tenido el sistema de notación musical como modo de representación de la música, condujo a ignorar las particularidades propias de la audición independientemente del sistema de escritura y las propias de la notación independientemente de la audición. Por ejemplo, se han descuidado las particularidades del análisis por audición de rasgos vinculados a la textura o a la morfología musical, por no tener las mismas un correlato directo desde la escritura. Al mismo tiempo, se han adjudicado problemáticas propias de la escritura a problemáticas de la audición, desconociendo las particularidades de cada una. Ejemplo de ello son los indicadores de dificultad que se han establecido en la progresión de contenidos vinculados al análisis auditivo, como suponer que, la cantidad de alteraciones en clave es un marcador de dificultad en el desarrollo de habilidades para la transcripción melódica.

Modos de acceso a la música: audición vs. escritura

El conocimiento del código de escritura musical también ha asumido un rol central para el desarrollo de habilidades de ejecución musical. En las instituciones de enseñanza formal, aprender a tocar un instrumento implica, entre otras habilidades, aprender a decodificar partituras en él. Por lo tanto numerosos métodos de enseñanza de instrumento de nivel inicial proponen el desarrollo conjunto de habilidades de ejecución y lectura: el alumno aprende a tocar lo que aprende a leer. Desde el inicio se pone énfasis en contar y medir bien la duración de cada nota.

Sin embargo, las habilidades de ejecución y de lectura no parecerían tener un desarrollo paralelo. Resulta frecuente encontrar músicos con sorprendentes destrezas de ejecución que no tienen conocimiento del

sistema de notación musical convencional. A ese respecto, es interesante observar el contexto de la formación musical básica de adultos, quienes suelen tener amplia experiencia vivencial con la música y variable instrucción formal que implica, en algunos casos el desconocimiento del sistema de notación musical.

En el ámbito universitario, y especialmente en las universidades donde leer música no es un requisito para el ingreso a las carreras de música, se ha observado un porcentaje considerable de estudiantes que ingresan sin conocimiento del sistema de notación musical. Una encuesta desarrollada por docentes de la Universidad Nacional de La Plata en 2009 (Saint Pierre 2010), permitió observar que los porcentajes de alfabetización musical, esto es, el porcentaje de alumnos con conocimiento de la lectoescritura al momento de ingresar a la universidad resultaba notoriamente bajo. Ante la pregunta ¿lees música?, más del 65% de los estudiantes declararon que no leían nada o lo hacían en forma deficiente. Estos estudiantes, por lo tanto ingresan a la universidad con ciertas destrezas de ejecución vocal o instrumental, práctica de conjunto, etc. pero con escasos conocimiento de lectoescritura. Esto significa que, en su mayoría, han desarrollado habilidades de ejecución (vocal o instrumental) desde la audición, o en algunos casos utilizando otros códigos gráficos como los cifrados (cifrado americano o tablaturas).

En la Argentina, los métodos de educación musical en los niveles educativos previos a la universidad, especialmente en la Educación Primaria en que la asignatura Música forma parte del currículo escolar obligatorio, no contemplan la enseñanza del sistema de notación musical. Los estudiantes desarrollan habilidades vocales, realizan prácticas de conjunto, e incluso aprenden a tocar instrumentos como por ejemplo la flauta dulce, utilizando anotaciones analógicas con números, colores, u otras representaciones gráficas. Asimismo, algunos métodos de enseñanza de instrumento como guitarra, bajo o piano, utilizan otros códigos de escritura para registrar la música. En estos casos, por lo tanto, las habilidades de lectura y ejecución se desarrollan a partir de estas escrituras. Así es que, muchos jóvenes que inician sus estudios musicales en la universidad, cuentan con variadas experiencias tanto de ejecución como de práctica de conjunto pero estas prácticas

no incluyen, necesariamente, el conocimiento del sistema de notación musical. Por ello, para estas personas el dominio de la representación de la música en los términos que plantea el sistema de notación musical convencional es una habilidad no desarrollada.

En este capítulo se cuestiona el rol que las categorías de escritura han asumido en la selección de contenidos de estudio para el desarrollo de habilidades de audición. Se plantea que las categorías que propone la escritura son exclusivas de la notación. De ahí que tales categorías resultan clases *lógicas para* las personas cuyas experiencias musicales se han desarrollado con base en la lectura y por lo tanto tienen consolidado un pensamiento musical alfabetizado. Por el contrario, estas categorías resultan arbitrarias para quienes sus experiencias musicales se han basado fundamentalmente en la audición o imitación y por lo tanto han desarrollado un pensamiento musical de naturaleza oral.

La escritura y el lenguaje verbal

La escritura permite objetivar el lenguaje, analizarlo y reflexionar sobre él, pero también impone un modelo de análisis que implica sus propias categorías. En el campo del lenguaje verbal, numerosos autores han reflexionado acerca de la relación que existe entre las manifestaciones oral y escrita de la lengua. En particular, Blanche-Benveniste (1998) y Olson (1994; 1998) han reflexionado acerca de la influencia que tiene lo escrito sobre la percepción de nuestro propio lenguaje. Ambos autores consideran que nuestra imagen de la lengua está fuertemente marcada por la escritura.

Para Blanche-Benveniste, la escritura elabora unidades como son la palabra, la oración o el párrafo, que no tienen una correlación con las unidades del habla. La palabra, por ejemplo, es una unidad gráfica cuya delimitación es representada por espacios en blanco. Sin embargo, como afirma Cornillac "*en la cadena hablada, no hay aire entre las palabras, que el blanco sería susceptible de denunciar*" (citado por Blanche-Benveniste 1998; p. 71). En esa dirección Goody (1977) ha señalado que en ciertas lenguas un mismo término puede traducirse por palabra, morfema, frase, proverbio, entre otros; y que, ciertas lenguas sin tradición escrita no tienen siquiera un término que refiera a *palabra*

(Blanche-Benveniste 1998). La ambigüedad en la designación de la unidad *palabra* también condujo a considerarla como una unidad que no tendría una realidad cognitiva.

Otras unidades como la oración o el párrafo tampoco encontrarían una correlación directa en la organización del lenguaje oral. Por el contrario, en la oralidad las pausas se producen en ciertos puntos del discurso, como por ejemplo entre un verbo y su complemento, y estos puntos no se corresponden necesariamente con las pausas que el sistema de puntuaciones representa desde la escritura. En la oralidad es en cambio, la entonación la que desempeña un papel primordial como indicador de agrupamientos y separaciones (Blanche-Benveniste 1998).

Por su parte Olson (1998), considera que términos como *letras*, *palabras*, *oraciones*, corresponden a un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura. Entonces, define 4 niveles de análisis, que son: (i) el mundo de los objetos; (ii) el lenguaje oral que toma al mundo como su objeto; (iii) la escritura que toma al lenguaje oral como su objeto y (iv) un metalenguaje oral que toma a la escritura o a cualquier otro aspecto de la emisión o texto como objeto. El autor considera que el nivel (iii) es crucial para la conciencia del lenguaje, con total independencia del nivel (iv). Es decir que lo que hace consciente el lenguaje como objeto de análisis no es el conocimiento del metalenguaje sino, más bien, el conocimiento de la escritura.

Más adelante, el autor amplia el nivel (iii), y sostiene que el sistema de escritura representa los aspectos de la estructura del lenguaje: distinciones entre sonidos representados por letras, distinciones entre palabras representadas por espacios, distinciones entre cláusulas representadas por la puntuación, distinciones entre elementos temáticos representados por oraciones y párrafos, y distinciones entre tipos de discurso representados por género. Pero acceder a estas distinciones requiere de una reflexión particular sobre el lenguaje. Incluso personas que han aprendido a leer en una lengua que no es su lengua materna, deben hacer una nueva reflexión sobre su lengua materna para hacer segmentaciones en palabras y otras operaciones que nunca habían realizado cuando se limitaban a la versión hablada de esa lengua (Olson 1998).

En el mismo sentido, Blanche-Benveniste (1998) considera que no se accede de manera espontánea a las categorías de la escritura, ya que el flujo del enunciado no permite aislar directamente unidades que se correspondan con palabras, oraciones o párrafos. Y agrega, que los adultos alfabetizados han aprendido a establecer correspondencias entre unidades escritas y habladas pero que los niños no pueden hacerlo por intuición y entonces se los ayuda, por ejemplo, pronunciando las palabras por separado. Al respecto, Francis (1975) halló que la adquisición de conceptos como letra, palabra y oración, en los niños se encontraba estrechamente vinculada al aprendizaje de la escritura.

Por lo tanto, utilizar el lenguaje oral desde las categorías que propone la escritura no sería una habilidad de acceso espontáneo e implicaría el desarrollo de habilidades específicas como así también un alto grado de abstracción.

PRINCIPALES APORTES

La escritura y el lenguaje musical

En el ámbito del lenguaje musical, el sistema de notación musical también ha derivado sus propias unidades de escritura a unidades para analizar y pensar la música, como así también su propio metalenguaje. Conceptos como nota, compás, corcheas o acorde, entre muchos otros, conforman un metalenguaje para referirse a ciertos aspectos de la escritura a través de los cuales podemos reflexionar sobre la música. Pero, tal como explica Olson (1998) la reflexión sobre la lengua, a través del metalenguaje, se produce de manera indirecta. Describir el ritmo de una pieza en términos de negras y corcheas, implica representarse la música en términos de la escritura y la escritura en términos metalingüísticos, es decir es una descripción mediada por la escritura.

Pero además, pensar la música en las unidades que propone la escritura implica una habilidad en sí misma. Para las personas alfabetizadas musicalmente, es decir aquellas personas que han desarrollado habilidades de lectura y escritura especialmente vinculadas a habilidades de ejecución (vocal o instrumental), esta relación surge de manera espontánea. Mientras que las personas no alfabetizadas musicalmen-

te se verían obligadas a hacer una nueva reflexión sobre el lenguaje, dado que identificar auditivamente las categorías de la escritura en la música supone atender a aspectos de la lengua en los que no han reparado necesariamente, es decir supone aprender a oír la música de otra manera.

A continuación se analizan cuatro categorías derivadas del sistema de notación musical y se cuestiona su realidad cognitiva como unidades de pensamiento: la nota, el compás, el grupo rítmico y el acorde.

La nota

En el sistema de notación musical, la nota representa la unidad mínima de escritura. Esta unidad es frecuentemente asociada a la unidad mínima de acción y de percepción. Sin embargo, a menudo son varias las acciones que se corresponden en la ejecución con lo que en la notación corresponde a una única nota (o unidad notacional), desde acciones anticipatorias o preparatorias a complejos de acciones en el sostén de la nota como el vibrato o el portamento.

La multiplicidad de acciones que dan como resultado un vibrato o un portamento son percibidas por el oyente (aunque a menudo como un complejo único de acción). Es decir que la dimensión de la nota no se corresponde, necesariamente con la unidad mínima de acción ni con la unidad mínima de percepción. Por lo tanto, la nota representa una categoría abstracta, culturalmente definida e impuesta por el sistema de notación musical convencional (Burcet y Shifres 2011).

Mientras que, en el lenguaje hablado, a cada sonido (fonema) le corresponde una letra escrita (grafema), en el lenguaje musical la correspondencia entre la unidad del discurso y la unidad de escritura se da al nivel de la nota, correspondiéndole a cada nota articulada en una pieza musical, una nota escrita. Así, el sistema de notación musical requiere de una segmentación del discurso en unidades que, al igual que los fonemas, carecen de sentido en sí mismas. Para escribir música es necesario identificar cada una de estas unidades (notas) y manipularlas, habilidad que en lenguaje verbal se denomina *conciencia fonética*.

Cunningham define la conciencia fonética como la capacidad de examinar el lenguaje y de manipular sus sonidos componentes inde-

pendientemente de su significado (citado por Griffith y Olson, 1992). La conciencia fonética es la capacidad para encontrar aspectos de la propia estructura lingüística implícita que puede ser mapeada o representada a través de un sistema de escritura y esta capacidad parecería ser un gran predictor para estimar logros en lectura y escritura.

Diferentes estudios desarrollados en el ámbito del lenguaje verbal, permitieron advertir que las habilidades de segmentación oral no se adquieren espontáneamente en el curso del desarrollo cognitivo del ser humano. Por el contrario, es necesaria una intervención específica, que para la mayoría de las personas se desarrolla al aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabética (Morais *et al.* 1979). Para Alegría

> "el ser humano no llega espontáneamente a descubrir la estructura fonética de la lengua. Para que esto ocurra, una intervención externa es indispensable y esa intervención es generalmente el hecho de tener que aprender a leer en un sistema alfabético" (1980, p.91).

Estudios realizados con analfabetos (Read *et al.* 1986; Scholes y Willis 1991) han demostrado que es el conocimiento del alfabeto el que vuelve conscientes los fonemas y que, quienes no han estado familiarizados con un alfabeto, no escuchan los fonemas. Es decir que no es suficiente para un iletrado el contacto con el lenguaje oral para desarrollar su conciencia fonética. Es necesaria una intervención externa para comprender que las palabras tienen una conformación segmental.

Favorecer la conciencia fonética parecería manifestarse como un requisito indispensable para aprender a leer y escribir, tanto el leguaje hablado como así también el lenguaje musical. Identificar en la música las unidades que en la escritura se corresponden con las notas sería una habilidad inicial en el desarrollo de habilidades auditivas vinculadas a las categorías del sistema de notación musical. Sin embargo, en los enfoques tradicionales, este contenido no se presenta como una habilidad en sí misma. Por ejemplo, para el análisis melódico, un contenido inicial de los programas de estudio suele ser "melodía por grado conjunto" descontando que la habilidad para identificar cada una

de las unidades de la melodía es una habilidad resuelta. Posiblemente esto pueda considerarse así en los músicos alfabetizados en el contexto del sistema de notación convencional pero no para los músicos que desarrollaron prácticas desde la audición o utilizaron otros códigos de escritura musical.

En otros sistemas de escritura, como son las tablaturas o los cifrados, la unidad mínima de escritura presenta una dimensión completamente diferente a la nota. Por ejemplo, en el cifrado americano, "A_7" representa un conjunto de sonidos e incluso, en muchas prácticas performativas, conlleva implícitamente un determinado patrón rítmico, y una organización particular de la textura, como ocurre en el acompañamiento de una chacarera. En ese contexto, la unidad de escritura representa un conjunto de acciones que el oyente percibe como un conjunto de sonidos, allí donde la escritura registra una única unidad (Burcet y Shifres 2011). Aquellas personas que han desarrollado prácticas musicales a partir de estos códigos de escritura posiblemente no hayan desarrollado la correspondencia uno a uno al nivel de la nota.

Estudiando la relación entre la conciencia de la nota y el desarrollo de la notación se analizó la incidencia del conocimiento del código de lectoescritura en la tarea de contar notas en fragmentos melódicos (Burcet 2010a). Con el objetivo de indagar en qué medida, la habilidad para identificar en una melodía unidades equivalentes a la nota sería dependiente del conocimiento del sistema de notación musical, se solicitó a un grupo de estudiantes de música iniciales adultos que contaran la cantidad de sonidos articulados que presentaban diferentes fragmentos melódicos que habían sido previamente memorizados (los fragmentos presentaban entre 9 y 15 notas cada uno). Se observó que sólo en la mitad de los fragmentos musicales (51%) los sujetos contaron igual cantidad de notas en relación a la cantidad de notas esperada. Por lo tanto, en la otra mitad, los sujetos contaron diferente cantidad de notas, o bien contaron más notas (14%) o bien menos (35%). Separados los sujetos de acuerdo al conocimiento de la escritura musical, los resultados arrojaron que quienes más errores habían cometido eran aquellos sujetos que habían desarrollado prácticas instrumentales desde la oralidad (es decir, *de oído*) y por lo tanto no conocían el sistema de escritura musical hasta su ingreso a la universidad

(grupo 1). El grupo de los estudiantes que habían desarrollado prácticas instrumentales desde la oralidad pero luego habían aprendido el sistema de notación musical antes de su ingreso a la universidad (grupo 2) le seguía al anterior en el número de aciertos. Finalmente los que menos errores tuvieron en la tarea fueron los que habían desarrollado sus habilidades de ejecución paralelamente al aprendizaje del sistema de notación convencional (grupo 3). Aunque las diferencias entre las medias de resolución de los tres grupos resultó significativa, fue altamente significativa la diferencia de medias entre los que conocían el sistema de notación musical (grupos 2 y 3) y los que no lo conocían (grupo 1). Esta diferencia estaría dando cuenta de dos modos diferentes de pensar la melodía en relación a la experiencia musical adquirida: una por agregación de unidades (grupo 2 y 3) y otra como imagen o configuración más holística (grupo 1). También resulta posible considerar que los criterios de literalidad para la memorización de los fragmentos estarían igualmente influenciados por el conocimiento del sistema de notación musical. De acuerdo a esto, mientras que para los sujetos de los grupo 2 y 3, repetir cantando una melodía implicaba articular con precisión cada una de las notas que la conforman, para los sujetos del grupo 1 repetir cantando una melodía podría implicar una aproximación más general y menos articulada. En este sentido, para los sujetos que desarrollaron prácticas musicales a partir del sistema de notación musical, el concepto de fidelidad también se ajustaría al nivel de la nota.

El estudio permitió considerar que, quienes han desarrollado experiencias musicales iniciales vinculadas con el sistema de escritura musical convencional, ya sea porque han construido sus prácticas de ejecución desde la lectura o porque han accedido al aprendizaje de este sistema de escritura en algún momento temprano de su desarrollo musical, han construido sus experiencias musicales desde la agregación y combinación de unidades escritas (notas), por lo tanto para estos sujetos segmentar la melodía en esas unidades es un proceso natural. Para estos sujetos la unidad de notación tiene una gran influencia en sus unidades de percepción y de acción. Mientras que, quienes han desarrollado experiencias musicales a partir de prácticas basadas en la audición, la nota no constituye una entidad en sí misma, por lo tanto

para estos sujetos la melodía podría comprenderse desde una mirada más global o más holística. Asimismo, la diferencia en el desempeño entre el grupo 1 y los grupos 2 y 3, permitiría suponer que quienes conocen el sistema de notación musical poseen una mayor *conciencia* de las unidades constitutivas de la melodía. Y esa *conciencia* de las unidades podría manifestarse tanto en la manera de contar como en la manera de reproducir lo escuchado. Por lo tanto, para aquellas personas que no conocen el código de escritura musical convencional, favorecer la conciencia de las unidades del discurso musical parecería manifestarse como un requisito necesario para aprender a leer y escribir.

Resultados similares fueron reportados por diferentes estudios en el campo del lenguaje verbal tanto en poblaciones de analfabetos (Morais *et al.* 1979, Morais *et al.* 1987) como en poblaciones con dominio de otros sistemas de escritura no alfabética como la escritura del chino (Read *et al.* 1986). Los sujetos analfabetos o con conocimiento de escrituras no alfabéticas eran incapaces de detectar fonemas en el lenguaje hablado. Es decir que, tanto en el lenguaje verbal como en el lenguaje musical, detectar las unidades que lo integran es una habilidad que no se adquiere de manera espontanea y que requiere de una reflexión particular sobre la lengua.

El compás

El compás es un concepto teórico derivado del sistema de notación musical que refiere a una unidad gráfica delimitada por barras. Las barras de compás segmentan la partitura en unidades de duración equivalentes de acuerdo a la cifra indicadora compás. Esta cifra proporciona información acerca de las relaciones métricas que estarán implícitas en la ejecución de esa pieza.

En una partitura podemos observar o contar la cantidad de compases pero no percibimos los compases cuando escuchamos una pieza musical. Cuando escuchamos una pieza podemos identificar pulsos y establecer relaciones entre esos pulsos para caracterizar la estructura métrica. Si bien la estructura métrica está representada en la partitura por la cifra indicadora de compás y luego es traducida a la escritura de la melodía utilizando barras de compás y agrupando las figuras

rítmicas de un modo determinado, las relaciones métricas que percibe el oyente no segmentan el flujo musical en unidades equivalentes a los compases. Es decir que, a pesar de que percibimos la estructura métrica, y que ésta tiene un correlato en la escritura con el compás, la función de la estructura métrica no es la de dividir la música en partes.

En la práctica musical, la segmentación en compases se utiliza con frecuencia para localizar un punto en la partitura, por ejemplo para retomar la lectura en una práctica de ejecución grupal: "tomemos del 5to compás". Y también ha sido utilizada frecuentemente para segmentar la lectura en la práctica instrumental en estrategias como "repetir tal compás" o inclusive "estudiar por compás". En algunas prácticas de dictado se ha utilizado para dosificar la melodía en estrategias como "dictar por compás" y también se utiliza frecuentemente como unidad de medida, al decir "esta melodía dura 4 compases" o "debe componer una pieza de no más de 16 compases". Es importante señalar que, en los casos mencionados, la segmentación en compases se origina a partir de la partitura, por lo tanto no son decisiones que necesariamente se ajusten a criterios lingüísticos sino metalingüísticos.

Bamberguer (1991) propuso que, de acuerdo con el tipo de conocimiento implicado, las representaciones de la música pueden ser figurativas o formales y explica que, las representaciones figurativas implican una comprensión global de la música, donde interactúan todos sus componentes: ritmo, alturas, armonía, texto, articulaciones, entre otros, involucrada respuestas intuitivas y la audición tiende a hacer foco en los agrupamientos. Por su lado, las representaciones formales contienen los aspectos de la música que pueden ser cuantificados (medidos o contados) como son las alturas, las duraciones, la métrica. Las representaciones formales, se nutren de las representaciones figurativas y se construyen en términos de los códigos musicales que provienen de la teoría musical. Para Musumeci (2000) el conocimiento figurativo no es una forma imperfecta o preliminar de conocimiento sino un *fundamento* del conocimiento formal en su doble acepción de base y justificación.

Los oyentes perciben espontáneamente agrupamientos y estos constituyen la base a partir de la cual se configurarán las representaciones formales, es decir el dominio del sistema de notación musi-

Figura 6.1. *Contradicción entre las unidades que corresponden a los compases y las unidades que corresponden a los agrupamientos indicados con arcos.*

cal. Los principios por los cuales se generan esos agrupamientos han sido analizados por la *Teoría Generativa de la Música Tonal* desarrollada por Lerdahl y Jackendoff (1983). Esta teoría propone una serie de reglas que el oyente utiliza, de manera intuitiva para organizar sus representaciones internas del discurso musical en términos de agrupamientos, aquellas representaciones a las cuales Bamberguer denomina figurativas.

Cuando la estructura de agrupamiento se encuentra en desfase respecto a la estructura métrica como ocurre con los agrupamientos con comienzo acéfalo o anacrúsico, segmentar por compás es un criterio contradictorio con el sentido musical, ya que la segmentación por compases genera unidades incompletas. Obsérvese el ejemplo de la figura 6.1, en este ejemplo la segmentación de la melodía en compases genera unidades completamente diferentes a las unidades que se corresponden con los agrupamientos señalados con arcos.

Con el objetivo de indagar las unidades utilizadas espontáneamente por estudiantes iniciales en la tarea de enseñar cantando una melodía aprendida desde la lectura, se desarrolló un estudio (Burcet, 2010b) en el cual se solicitó a estudiantes adultos, ingresantes a las carreras de música de la universidad, que memorizaran una melodía que era presentada en una partitura, para luego enseñarla a otro estudiante. La melodía que debían leer en la partitura presentaba ritmo de corcheas con agrupamientos anacrúsicos por lo tanto, como se explicó arriba, el compás segmentaba la melodía en unidades incompletas y diferentes a las unidades de los agrupamientos. Los resultados permitieron observar que los sujetos que emplearon más tiempo para resolver la tarea fueron aquellos que utilizaron el compás como unidad de segmentación para enseñar la melodía. En estos casos se observó una mayor dificultad para realizar la tarea por parte del sujeto que aprendía la melodía como así también gran dificultad por parte de quien enseñaba para retomar el canto cada vez que lo necesitaba.

En un estudio de similares características Burcet y Shifres (2011) estudiaron la segmentación espontánea en tareas de enseñanza bajo dos condiciones diferentes para aprender la melodía que luego le enseñarían a otro sujeto: (i) por lectura, esto es, leyendo la partitura de la melodía; (ii) por audición, es decir escuchando una grabación de la melodía. Se estimó que, al enseñar la melodía, los sujetos pondrían en evidencia las unidades que habían configurado ya sea leyendo o escuchando y que tales unidades estarían influenciadas por la modalidad de acceso a la melodía que cada sujeto había tenido. Los resultados permitieron observar que los sujetos que habían conocido la melodía escuchando, no utilizaron el compás como unidad de transmisión, mientras que esta unidad fue utilizada significativamente con más frecuencia para enseñar la melodía por parte de los sujetos que habían aprendido la melodía leyéndola la partitura.

Esta evidencia contribuyó a considerar que el compás sería una unidad exclusiva de la escritura, que no resultaría espontánea y que su utilización estaría restringida a decisiones vinculadas a la segmentación de la partitura y no tanto del discurso musical como entidad oral.

El grupo rítmico

En la escritura del ritmo, las figuras que representan valores de duración menores que el tiempo (como la corchea, la corchea con puntillo o la semicorchea) tienen asignado un modo de organización gráfico pre-establecido por el código de escritura, según el cual se agrupan conformando unidades que se denominan grupos rítmicos, células rítmicas o denominaciones análogas. El grupo rítmico es una unidad integrada por un conjunto de figuras rítmicas equivalentes a un pulso de base y está determinada por el pie métrico. De este modo, tenemos grupos rítmicos particulares cuando el pie es binario y otros grupos rítmicos cuando el pie es ternario, tal como ejemplifica con algunos casos la figura 6.2.

Los grupos rítmicos se ajustan a ciertas reglas de *ortografía* de la escritura musical. En este caso, la regla consistiría básicamente en *agrupar con una barra superior el conjunto de 2 o más notas equivalentes a una unidad de pulso de base*. Así es que, si una melodía presenta un ritmo isócrono

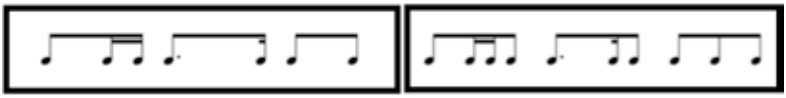


Figura 6.2. Grupos rítmicos para pie binario (panel izquierdo) y grupos rítmicos para pie ternario (panel derecho).

con valores de nivel de división del tiempo en pie binario, el ritmo se traducirá a la escritura agrupando las corcheas de a dos.

En el ámbito del lenguaje verbal, y en vinculación con las reglas de ortografía Olson (1994) explica que "*no todas las características gráficas necesitan verbalizarse y no todas las diferencias verbalizadas necesitan aparecer en la escritura*" (p.101). El factor decisivo en la elaboración de la escritura no son los modelos verbales, sino más bien el intento de una representación funcional, sin ambigüedades (Gaur 1987; Harris 1986). Por ejemplo: una palabra que comienza con mayúscula no se lee diferente de una que se escribe con minúscula, la convención sólo facilita la interpretación. De la misma manera, en la escritura musical, el modo en que las notas se agrupan dando lugar a los grupos rítmicos, tendría por finalidad desambiguar la escritura para facilitar la interpretación. Es probable que, en el sistema de notación musical, la escritura rítmica sea la que más reglas de escritura implique.

En la teoría práctica de la música, los grupos rítmicos constituyen unidades a partir de las cuales tradicionalmente se ha organizado la enseñanza del ritmo, por ejemplo: primero se enseña el grupo rítmico *dos corcheas* (como una unidad), luego el grupo rítmico *cuatro semicorcheas* (como otra unidad), y luego el grupo rítmico *corchea - dos semicorcheas* (como otra unidad). Las diferentes combinaciones entre corcheas y semicorcheas dan lugar a diferentes grupos rítmicos. Por ejemplo, en pie binario, una corchea y dos semicorcheas pueden combinarse dando lugar a tres grupos rítmicos diferentes tal como muestra la figura 6.3. Incluso un indicador de dificultad para la transcripción del ritmo suele ser la variedad de grupos rítmicos que tiene de acuerdo a la escritura, aun cuando el ritmo sólo presenta corcheas y semicorcheas.

El grupo rítmico conforma una unidad que no tiene un correlato directo desde la percepción. Cuando observamos una partitura, la es-

Figura 6.3. *Grupos rítmicos que se conforman disponiendo en diferente orden una corchea y dos semicorcheas.*

critura del ritmo se encuentra organizada en grupos rítmicos, pero cuando escuchamos música no percibimos esas unidades, es decir que no nos representamos la música en unidades similares a los grupos rítmicos.

En relación a las representaciones y el procesamiento interno de los fenómenos rítmicos de la música, Lerdahl y Jackendoff (1983) identifican dos componentes cuyas estructuras se organizan jerárquicamente: la *estructura de agrupamiento* y la *estructura métrica*. La *estructura de agrupamiento* está conformada por unidades o grupos (motivos, temas, secciones) que son percibidos a partir de indicios en la superficie musical. Y la *estructura métrica* está conformada por esquemas regulares de pulsaciones fuertes y débiles que son asignados por el oyente. Nuestra comprensión del ritmo está organizada a partir de la interacción de ambas estructuras, sin embargo la escritura del ritmo está fuertemente condicionada por la *estructura métrica*.

El oyente, espontáneamente organiza el discurso musical en unidades que los autores denominan agrupamientos, pero estos agrupamientos, no necesariamente se vinculan con los grupos rítmicos que propone el sistema de escritura musical (como son las corcheas de a dos o las semicorcheas de a cuatro). Bamberger (1991) agrega que los lectores principiantes esperan encontrar los agrupamientos que perciben, representados de alguna manera en la notación musical. Sin embargo la notación, no sólo no los representa siempre sino que, además, muchas veces genera contradicciones entre lo que postula la regla de notación y los agrupamientos mínimos que se perciben. Esta contradicción se evidencia, por ejemplo, cuando percibimos un agrupamiento de 5 sonidos a igual intervalo de ataque, y luego la escritura lo traduce en semicorchea-cuatro semicorcheas, es decir en *dos* grupos diferentes, o bien como en el fragmento del *Menuet de la Suite Orquestal*

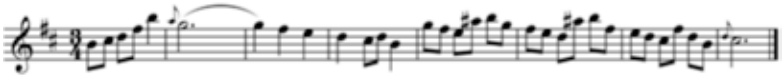


Figura 6.4. *Menuet de la Suite Orquestal Nro 2 de J. S. Bach*

Figura 6.5. *Véase texto*

Nro 2 de J. S. Bach de la figura 6.4, donde en la partitura las corcheas de los compases 5, 6 y 7 están agrupadas de a dos y sin embargo, cuando escuchamos la pieza, los agrupamientos se organizan de a tres, el primero de los cuales es tético y el segundo es anacrúsico.

Bamberguer considera, como se dijo antes, que hay un serio desfase para los lectores principiantes, entre los agrupamientos que son sus unidades de percepción, y los grupos rítmicos que son las unidades de descripción utilizadas en el sistema de notación musical. Y explica que, si proponemos a un lector principiante percutir el ritmo de la figura 6.5, típicamente va a percutir más rápido las dos corcheas e incluso agregando una pequeña pausa antes y después de las mismas (Bamberguer 1991)[1]

En un estudio desarrollado en estudiantes adultos (Burcet y Jacquier 2007) en instancias iniciales de su formación musical formal, se realizó un análisis detallado de las transcripciones rítmicas realizadas por los estudiantes a partir de una melodía previamente memorizada con la finalidad de poner en evidencia la contradicción antes explicada. En el panel superior de la figura 6.6 se encuentra la melodía seleccionada para realizar la transcripción, la misma presentaba un encadenamiento de motivos anacrúsicos que están remarcados con los arcos. En el panel inferior de la misma figura se encuentra una transcripción realizada por un estudiante.

A simple vista, podría observarse que los grupos rítmicos transcriptos por el estudiante son incorrectos y no se ajustan adecuadamente a la

(1) Este fenómeno ha sido expuesto como Efecto Tsumari, y descripto y estudiado exhaustivamente por Mito (1999). Sin embargo, notablemente sus estudios no reportan vinculaciones con el problema de la notación musical y se limitan a abordar la cuestión como dervida de problemas de control motor y atención.

Figura 6.6. *Melodía original (arriba) con los agrupamientos indicados con arcos y transcripción rítmica de un estudiante (abajo).*

estructura métrica del ejemplo original. Sin embargo, la relación que hay entre los agrupamientos (que están representados con los arcos) y los grupos rítmicos transcriptos por el estudiante nos permite comprender que, en gran medida estas distorsiones se deben a la necesidad de forzar la escritura musical para representar la estructura de agrupamiento.

Podemos observar que el estudiante no representó en su transcripción el nivel de base de la estructura métrica, que en la escritura se traduce en la selección de grupos rítmicos (en este caso, negra-corchea) y tampoco representó en su transcripción el metro, que en la escritura se traduce en la ubicación de las barras de compás. Sin embargo, los valores rítmicos en términos de intervalos de ataque son correctos (con algunas excepciones tales como las negras con puntillo) como así también los agrupamientos, aunque esto último no se registre en el sistema de notación musical. Ocurre que, para traducir a la escritura un ritmo, muchas veces es preciso separar lo que la percepción agrupa o agrupar lo que la percepción separa.

Otras transcripciones analizadas en el mismo estudio también estarían dando cuenta de una transcripción que considera la estructura de agrupamiento y los intervalos de ataque entre los sonidos (aunque con algunos errores) pero descuidan las acentuaciones métricas. Podríamos considerar que estas representaciones se encuentran a mitad de camino entre las representaciones internas y las convencionalizadas.

Lo expuesto pone en evidencia algunas de las dificultades que plantea la escritura rítmica en las instancias iniciales del aprendizaje de la escritura rítmica especialmente cuando la información proveniente de las experiencias internas, es decir de las *representaciones figurativas*, rivaliza con la proveniente de las convenciones de escritura, es decir con las *representaciones formales*.

En muchos casos las dificultades en la representación del ritmo a través del sistema de notación se suscitan por la incapacidad de los sistemas gráficos de capturar todas las variables que inciden en las representaciones internas.

> "La notación se mantiene igual. Lo que cambia es la interpretación del agrupamiento. Y este cambio afecta a la colocación de las partes, y en consecuencia a la impresión que el oyente percibe del agrupamiento así como a la expresión que el intérprete da a aquel" (Cooper y Meyer 1960, p. 23).

El acorde

El acorde es una unidad que no deriva exclusivamente de la escritura pero implica conocimientos teóricos derivados de ella. Según la teoría de la música, el acorde es una unidad conformada por dos o más notas que pueden darse de manera sucesiva o simultánea.

Cuando realizamos el análisis armónico de una pieza en una partitura, inferimos los acordes a partir de las decisiones que tomamos al agrupar notas. Por ejemplo, si en el primer compás de una pieza tenemos las notas *do-mi-sol*, lo traducimos a un acorde de *do mayor*. Si en el compás siguiente tenemos las notas *fa-do*, lo traducimos a un acorde de *fa mayor*, aun cuando la nota *la* no forma parte del mismo, estimamos que esa nota estará implícita en ese fragmento de la pieza. Ahora bien, si en el segundo compás tenemos las notas *fa-la-si*, tal vez estimemos que se trata del acorde de *fa mayor* en las dos primeras notas y luego analicemos qué rol se adjudica al *si* ¿un acorde de sol mayor? ¿Una nota de paso?. Todas estas decisiones forman parte de los procesos de análisis armónico que se dan exclusivamente desde el análisis de la partitura. Pero desde la audición el análisis armónico implica habilidades diferentes.

Imaginemos una partitura para dos flautas con una textura contrapuntística. A partir del análisis de la partitura podríamos inferir los acordes y cifrarlos (tal vez un acorde por compás) Pero esos acordes ¿se perciben? Seguramente podamos percibir dos líneas melódicas que se entrecruzan y generan diferentes relaciones de tensión y reposo, pero no percibimos entidades similares a los acordes (y menos aun, que se

articulen uno por compás). Tal vez un músico experimentado pueda describir esas tensiones y distensiones en términos de funciones armónicas pero esto no implica que perciba acordes propiamente dichos.

Aun cuando las notas se articulan en simultáneo no tenemos certeza de que el oyente perciba una única entidad. Tal vez el oyente perciba un sonido, quizá el más agudo, o tal vez perciba 2 sonidos, 3 sonidos o bien 2 intervalos, ya que no existe ningún fenómeno de fusión que involucre los sonidos a ese nivel. Por el contrario, la conformación del acorde es más bien un fenómeno cultural. Por lo tanto, si aun cuando las notas que conforman el acorde se articulan de manera simultánea no hay razón para suponer que el oyente perciba una unidad única, resulta mucho menos parsimonioso considerar que puedan percibirse auditivamente entidades como los acordes cuando la textura presenta realidades aun más complejas.

En la práctica de la enseñanza ocurre con frecuencia, que la habilidad para identificar las funciones armónicas mediante la audición, adjudicándole un rótulo a cada una de ellas, resulta una habilidad notoriamente más sencilla para aquellos estudiantes cuyas prácticas musicales han estado vinculadas a instrumentos armónicos, que para aquellos sujetos cuyas prácticas musicales estuvieron vinculadas a instrumentos melódicos. Es posible que los primeros hayan establecido asociaciones entre la "sonoridad general" y el concepto de acorde al amparo de la *unidad de ejecución*, es decir la unidad de acción por la cual el acorde suena. Pero estaríamos en condiciones de afirmar que no sería una categoría igualmente accesible para quienes no establecieron esa asociación. Incluso, muchos estudiantes de música identifican las funciones armónicas con estrategias analíticas más complejas, como por ejemplo: "si identifico que el bajo articula la dominante y la melodía el segundo grado, entonces infiero que se trata de un acorde de dominante". Este tipo de pensamiento, que remite al tipo de análisis que se puede realizar desde la partitura, no implica que el oyente perciba el acorde como una entidad.

Por lo tanto, el acorde es una construcción teórica cuyo correlato perceptual no es directo y por lo tanto, se accede a él a través de algún tipo de intervención, más que de manera espontánea.

La escritura como modelo de pensamiento

Havelock (1992) plantea que una de las dificultades de pensar el lenguaje es que hay que utilizar el lenguaje para pensar. Escribir el lenguaje permite separarlo del acto de hablar y disponerlo en una especie de mapa. Harris (1986) considera que al leer, y especialmente al escribir, el lenguaje puede convertirse en objeto de pensamiento y análisis (véase Shifres y Wagner en este volumen). Por su parte, en la misma dirección Olson (1998) considera que la escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho sino que también nos ayuda a *ver* lo pensado y lo dicho de manera diferente. Hacemos introspección de nuestra lengua a través de las categorías propuestas por nuestros sistemas de escritura.

Consideramos que el sistema de notación musical nos proporciona las categorías necesarias para pensar y analizar la música en los ámbitos de enseñanza formal y por lo tanto desarrollar habilidades de audición vinculadas a las categorías de la escritura se manifiesta como un requisito fundamental en la formación del músico profesional. Pero también consideramos que analizar las habilidades que requiere pensar la música en los términos propuestos por la escritura han sido cuestiones desatendidas en el contexto del desarrollo de las habilidades auditivas, tanto por parte de la pedagogía musical como de la psicología de la música.

Muchos de los estudios reseñados aquí dan cuenta de que, la representación de la música para las personas musicalmente alfabetizadas, está fuertemente marcada por la escritura. Algunas de las unidades que hemos aprendido desde la escritura, como la nota o el compás son internalizadas de manera tal que parecen naturales y por lo tanto resultan incuestionables. Sin embargo, la evidencia que han aportado algunos estudios en el ámbito del lenguaje verbal y en particular estudios realizados en el ámbito del lenguaje musical, estaría indicando que estas unidades serían unidades propias del sistema de notación musical y por lo tanto no tendrían un correlato perceptual directo. Esto implicaría: (i) que su acceso no sería espontáneo; (ii) que el desarrollo de habilidades de audición basado en las categorías de la escritura estaría involucrando habilidades previas vinculadas al código de notación musical, especialmente habilidades de ejecución (vocal o instrumental)

Es posible que, al igual que en el lenguaje verbal, desarrollar la conciencia de las unidades de escritura como unidades constitutivas del lenguaje, se manifieste como un requisito necesario para aprender a leer y escribir música, y especialmente para el desarrollo de habilidades de audición basadas en las categorías propuestas por el sistema de notación musical. Los mejores desempeños en la tarea de analizar el lenguaje en los términos propuestos por la teoría, por parte de estudiantes previamente alfabetizados musicalmente estarían evidenciando que sería el desarrollo de habilidades de ejecución vinculadas a la escritura lo que volvería conscientes a las unidades notacionales. Es decir que, para comprender que el lenguaje musical está constituido por unidades, es necesario desarrollar habilidades musicales que pongan en evidencia estas relaciones, probablemente a partir de habilidades de ejecución vinculadas a esas unidades.

Ahora bien, si tal como sostiene Harris (1986), la escritura hace conscientes diferentes aspectos del lenguaje transformándolos en objetos de pensamiento y reflexión, es posible considerar que los diferentes sistemas de escritura puedan hacer conscientes diferentes aspectos del lenguaje. Así, aquellos músicos que desarrollaron prácticas de ejecución vinculadas al código de notación musical harían conscientes unidades como la nota o el compás, mientras que los que desarrollaron prácticas de ejecución vinculadas con otros sistemas de escritura, como por ejemplo los cifrados o las tablaturas, harían conscientes otros aspectos del lenguaje, como podrían ser algunos aspectos de la armonía. Incluso, aquellas personas que desarrollaron habilidades de ejecución basadas en la oralidad (por ejemplo desde la imitación), podrían, desarrollar herramientas (o unidades) completamente diferentes para pensar y analizar la música. En este sentido, Olson considera que las personas que no saben leer y escribir desarrollan un complejo de competencias lingüísticas y cognitivas cualitativamente diferentes de las que tienen los que saben leer y escribir (Olson 1998).

En los ámbitos de enseñanza formal es el sistema de notación musical el modelo que se utiliza para pensar la música. Por lo tanto es necesario considerar que, para los estudiantes que desarrollaron habilidades de ejecución utilizando otro sistema de escritura o bien para quienes lo hicieron desde la oralidad, desarrollar habilidades auditivas

vinculadas a las categorías del sistema de notación musical los obligará a generar una nueva conciencia del lenguaje.

La escritura y la práctica musical

Según Mainwaring (mencionado por McPherson y Gabrielsson 2002) los métodos tradicionales han considerado que la alfabetización musical se desarrolla mejor en la dirección símbolo-sonido-acción. Esto implica que, por ejemplo cuando uno se enfrenta a una partitura, primero debería representarse mentalmente los sonidos para luego llevarlos a una acción específica como tocar o transcribir. Estos métodos han desestimado el proceso que lleva del símbolo al sonido a través de la acción, es decir la dirección símbolo-acción-sonido (véase Shifres en este volumen). Sin embargo, esta relación símbolo-acción parecería ser un requisito insoslayable para desarrollar una conciencia corporal de la escritura.

En este sentido, Dogantan-Dack (2006) ha planteado que el compromiso corporal es la clave del entendimiento musical y Shifres (2009) platea la necesidad de rescatar la cognición enactiva, como capacidad de comprender los contenidos musicales a través de la acción del cuerpo, agregando que esta capacidad procede de la convicción de la relación corporal-kinética-sonora como una unidad indisoluble.

La relación entre la unidad de escritura y el lenguaje requeriría de una significación de la escritura desde la acción (o ejecución). Las personas que desarrollaron habilidades de ejecución y de lectura de manera conjunta, configuraron una correspondencia directa entre la nota escrita y la acción. Seguramente, para ellos la música parezca compuesta como por una serie de notas. Pero, como dijimos antes, la práctica de ejecución vinculada a la escritura no es el único modo de acceso a la música.

El desarrollo de habilidades de audición basado en las categorías propuestas por el sistema de notación musical ha dado por supuesto que el conocimiento del sistema de notación musical es un proceso alcanzado. Sin embargo, las categorías de la escritura como categorías de análisis resultarían accesibles sólo para quienes han desarrollado experiencias musicales conjuntamente con el aprendizaje de la escritura musical y por lo tanto, han asociado los signos de escritura a sus

unidades de acción. Sin embargo, la incapacidad para representarse la música en los términos propuestos por la teoría se ha manifestado explícitamente en etapas iniciales del desarrollo de habilidades de escritura, especialmente cuando el aprendizaje del sistema convencional de escritura musical se realiza en desfase a la práctica de ejecución musical.

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo cuestionamos el rol que las categorías de escritura han asumido en el desarrollo de habilidades auditivas y, al mismo tiempo, la realidad perceptual que se asume que estas categorías tienen especialmente para quienes han basado su desarrollo musical en experiencias de audición, imitación de acciones instrumentales, o inclusive, la utilización de otros códigos notacionales.

Las categorías de escritura impuestas como categorías de audición parecerían funcionar mejor en el pensamiento musical previamente alfabetizado, es decir, en aquellas personas que han construido tempranamente, en el tiempo de su desarrollo musical, una interfase entre la escritura y la experiencia musical. Olson afirma que "*para los alfabetizados, el habla parece compuesta por una secuencia de fonemas representada por las letras del alfabeto*" (1994, p.115), en el mismo sentido podríamos considerar que, para las personas musicalmente alfabetizadas, la música parece compuesta por una secuencia de sonidos representados por las notas musicales.

Las disciplinas que han abordado los problemas vinculados a la audición musical han tomado como objeto de estudio todo aquello que tiene una posibilidad de medición objetiva y que, por lo tanto, tiene un signo que lo represente, descuidando los aspectos de la experiencia que no han sido capturados por la escritura musical convencional (véase Shifres en este volumen). Pero además han descuidado la naturaleza de la experiencia musical previa de los sujetos, los métodos de entrenamiento auditivo han estado diseñados para aplicarse en personas que han construido sus prácticas musicales basadas en la lectura, y por lo tanto han podido vincular los signos de escritura a unidades de acción.

Por lo tanto, cabe redefinir las habilidades vinculadas a la identificación auditiva de las categorías del sistema de notación musical, especialmente para aquellas personas que no han construido sus prácticas musicales sobre esa base. Pero además, estudiar las representaciones musicales que tienen los sujetos que no conocen el código de escritura musical seguramente pueda renovar nuestros conocimientos sobre la cognición musical.

Referencias

- Alegría, J. (1980). Por un enfoque psicolingüístico de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 55-68.

- Bamberger, J. (1991). *The Mind behind the Musical Ear*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios Lingüísticos sobre la Relación entre Oralidad y Escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Burcet, M.I. y Jacquier, M.P. (2007). El agrupamiento perceptual en conflicto con el código de escritura. En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva.* Tunja, Colombia: UPTC, pp. 87-93.

- Burcet, M.I. (2010a). *La naturaleza de la experiencia musical y la habilidad para identificar el número de notas en una melodía*. En L. Fillottrani y A. Mansilla (Eds.) *Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. Bahía Blanca: SACCoM, pp. 306-313.

- Burcet, M.I. (2010b) La unidad de pensamiento en la ejecución musical. En F. Shifres (Ed.) *Actas de la Segunda Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Música Profesional.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes, Cátedras de Educación Auditiva I y II y Audioperceptiva I y II. Diciembre 2010.

- Burcet, M.I. y Shifres F. (2011). Selección y uso de unidades musicales en una tarea de transmisión oral. En A. Pereira Ghiena; P. Jacquier; M. Valles y M. Martinez (Eds.) *Musicalidad humana. Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socioculturales*, pp. 703-710.

- Calero A. y Pérez R. (1993) Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *CL&E*, **18**, 431-53.

- Cooper, G. y Meyer, L. (1960). *The Rhythmic Structure of Music* [*Estructura rítmica de la musica*. Barcelona: Idea Books, 2000] Chicago: The University of Chicago Press.

- Deutsch, D. (1992). The Tritone Paradox: Implications for the Representation and Communication of Pitch Structures. En M. R. Jones y S. Holleran (Eds.) *Cognitive Bases of Musical Communication.* Washington: American Psychological Association, pp. 115-138.

- Dogantan-Dack, M. (2006). The body behind music: precedents and propects. *Psychology of Music,* 34 (4), 449-464.

- Dowling, W. J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello (Ed.) *Musical Perceptions*. Oxford: University Press, pp. 173-190.

- Gaur, A. (1987). *A History of Writing.* Londres: The British Library.

- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind* [La Domesticación del Pensamiento Salvaje. Madrid: Akal, 1985]. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Griffith, P and Olson, M. W. (1992). Phonemic Awareness Helps Beginning Readers Break the Code. *Reading Teacher*, 45 (7), 516-23.

- Francis, H. (1975). Language in Childhood: Form and Function in Language Learning. Londres: Paul Elek.

- Harris, R. (1986). *The Origins of Writing.* Londres: Duckworth.

- Havelock, E. A. (1992). *The Muse Learns to Write* [*La musa aprende a escribir* (A.A. Gorri, trad.) Barcelona: Paidós, 2008]. Londres: Yale University Press.

- Krumhansl, C.L. (1990) *Cognitive Foundations of Musical Pitch.* New York: Oxford University Press.

- Lee, C.S. (1991). The Perception of Metrical Structure: Experimental Evidence and a Model. En P. Howell; R. West and I. Cross (Eds) *Representing Musical Structure.* London: Academic Press, pp. 59-127.

- Lerdahl, F. y Jackendoff, J. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Mc Pherson, G.E. y Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sing. En R. Parncutt y G. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance.* Oxford: University Press, pp.99-115.

- Mito, H. (1999). Experimental study on effective cure of "Tsumari" phenomeno. *Bulletin of the Council for Resarch in Music Education.* 141, 108-112.

- Morais, J., Cary, L., Alegría, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition,* **7**, 323-331.

- Morais, J.; Alegria, J. y Content A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive,* **7**, *415-438.*

- Musumeci, O. (2000). Una pedagogía musical cognitiva. En S. Malbrán y F. Shifres (Eds.). *Anales de la II Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical.* Mar del Plata, Conservatorio Luis Gianneo, pp. 97-102.

- Olson, D. R. (1994). *The world on paper* [*El Mundo Sobre el Papel* (P.Willson, trad.) Barcelona: Gedisa, 1998]. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Olson, D. R. (1998). Cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson y N. Torrance (comps.). *Literacy and Orality* [*Cultura Escrita y Oralidad*. (Trad. G. Vitale) Barcelona: Gedisa] Cambridge: Cambridge University Press, pp. 333-357.

- UCA (2011). Programa de Nociones Básicas de Lenguaje Musical 2011, Departamento de Ingreso y Estudios Pre-Universitarios. En http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo37/files/NBLM11.pdf. Página consultada el 04/06/2011.

- Read, C.A.; Zhang,Y; Nie,H. y Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading, *Cognition*, **24**, 31-44.

- Scholes, R.J. y Willis, B.J. (1998). Los lingüistas, la cultura escrita y la intensionalidad del hombre occidental de Marshall Mcluhan. En D. R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura Escrita y Oralidad.* Barcelona: Gedisa, pp. 203-222.

- Saint Pierre, M. de la P. (2010). Factores psicológicos vinculados a la deserción y la retención estudiantil en el aprendizaje del lenguaje musical en el nivel universitario. En L. Fillottrani y A. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 12-17.

- Shifres, F. (2007). La Educación Auditiva en la Encrucijada. Algunas reflexiones sobre la Educación Auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva.* Tunja, Colombia. UPTC, pp.64-78.

- Shifres, F. (2009). Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales. En *Actas de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI: Escenarios musicales en la educación*. Santa Fe. UNL, pp. 138-148.

Capítulo 7

TRANSFORMACIONES DISCURSIVAS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS

Imaginación versus réplica

Favio Shifres y Vilma Wagner

MÚSICA, EDUCACIÓN E IMITACIÓN

Existen numerosos y novedosos métodos y propuestas didácticas para el aprendizaje de la música en instituciones especializadas. En muchos de ellos, una marca saliente es una vieja característica de formas didácticas más antiguas característicamente vinculada a la producción de formas artísticas: la conducta orientada a dicha producción puede modelarse a través de la imitación. El paradigma pedagógico basado en la mimesis se ha visto como considerablemente compatible con el desarrollo artístico en general y es ampliamente sostenido en la tradición de la educación musical profesional en particular. Basta repasar muchas de las más tradicionales propuestas didácticas para instrumentos musicales, para identificar la moción de que el aprendizaje tiene lugar a través de la imitación cuidadosa de un modelo. Por ejemplo, un maestro de instrumento puede tocar una pieza o un fragmento pidiéndole al discípulo que "escuche atentamente" cómo tiene que sonar su propia ejecución. El discípulo entonces procura imitar ese producto orientando hacia esa meta sus acciones. Otras veces el maestro le dice que "para resolver ese pasaje es necesario colocar la mano de tal forma" y el discípulo trata de imitar concienzudamente ese proceso. La imitación no se orienta aquí al producto sino a los medios para obtenerlo. Del mismo modo, el modelo puede ser una combinación de producto y medios para alcanzarlo.

Este paradigma pedagógico se basa entonces en la obtención de una *réplica*. En tanto procedente de formas de producción artesanal, este paradigma es observado particularmente en la enseñanza de las disciplinas artísticas en virtud de la naturaleza procedimental de los contenidos que se aprenden (*saber hacer*). De tal modo, aunque el propósito final del proceso de enseñanza artística sea alcanzar la autonomía creativa del discípulo, no es extraño que, al menos en alguna etapa o algún aspecto del aprendizaje, éste pase indefectiblemente por el paradigma de imitación. La noción de imitación ligada a la educación está presente en el pensamiento occidental desde antaño. Ya Platón proponía que los jóvenes debían aprender esencialmente a través de la imitación (Gebauer y Wulf 1995). Así, en la cosmovisión educativa de Platón la mimesis implica la igualación del modelo y se constituye en la meta de la educación. Esta noción de educación como *producción de similitud* es central en el paradigma de imitación. Justamente la producción de similitud surge como uno de los valores de la música en el modelo educativo clásico porque

> "…la mimesis en la música no es simple imitación de las cosas sino más bien una imitación de la vida misma, capaz de elevar el alma una vez más a la armonía del universo. Esta es la razón por la cual (la música) es la más poderosa de las artes, como Aristides Quintilianus destaca 'por realiza su mimesis no a través de una percepción sensorial sino a través de muchas'" (Mathiesen 1999, p. 544)

Por cierto, no es necesario que el modelo esté vehiculizado por la figura del maestro. Con frecuencia el modelo es alguna ejecución reconocida (uno busca "tocar como tal artista"); a veces es toda una tradición interpretativa ("el *Don Giovanni* se canta así" es un argumento frecuente para presentar el modelo); también puede ser un conjunto de pautas abstractas establecidas por algún canon musicológico ("en este estilo, este tipo de estructura musical se resuelve de esta manera" también se esgrime a menudo). Pero la mayor parte de las veces el modelo es en realidad el conjunto de todas estos imperativos, conformando un arquetipo implícito que estando en la mente del maestro el discípulo va ajustando casi *a ciegas* a través de las indicaciones

que toma de él, hasta que finalmente recibe su visto bueno, cuando, aun sin saberlo, alcanzó una réplica aceptable de ese modelo, es decir cuando logró capturar en su propia producción las propiedades más importantes de tal ideal.

Específicamente en el campo del desarrollo de las habilidades auditivas, el paradigma de imitación se pone de manifiesto también en la práctica del dictado musical. En muchos enfoques, esta práctica acompaña el aprendizaje de la escritura musical. Presupone que el desarrollo del oído musical se desenvuelve paralelamente al dominio de la notación musical, determinando que, aunque las competencias lectoras sean demandadas y desarrolladas en otras prácticas musicales, tales como la práctica instrumental, hoy en día, el dictado musical, es considerado por excelencia la práctica que tiene a su cargo el desarrollo del dominio del código convencional para la notación de la música.

Así, en el campo de la formación musical formal este paradigma va más allá de la producción artística en sí, y se adentra en los conocimientos propedéuticos y la conformación del pensamiento propio. No obstante este avance tiene algunos problemas epistemológicos que merecen ser atendidos. En primer lugar vale la pena considerar que la noción de réplica es, desde el punto de vista psicológico, francamente problemática como derivada de la dificultad de establecer la condición de *idénticos* entre estímulos perceptuales. Por ejemplo, Mullensiefen y Frieler (2004) diseñaron un modelo computacional de similitud melódica. Para validarlo llevaron a cabo una serie de experimentos que, debido a la naturaleza de la tarea experimental los obligó a formular una serie de criterios restrictivos para el reclutamiento de los participantes. Estos criterios incluían que las personas participantes de los experimentos pudieran (i) mantener sus propios juicios de similitud a lo largo del tiempo (es decir no cambiar sus valoraciones relativas al grado de similitud entre pares de melodías de la toma de una muestra a otra), y (ii) considerar los estímulos estructuralmente idénticos como altamente similares. Notablemente de una población de 82 estudiantes de musicología (supuestamente una población altamente entrenada) solamente 23 pudieron cumplir con ambos requisitos. Esto quiere decir que la mayoría de las personas no recurren a la noción de réplica para establecer identidades entre estímulos musicales.

En segundo lugar, la aplicación al campo del dictado musical del paradigma de imitación con la *réplica* como resultado supone un isomorfismo entre las formas sonoras y las formas escritas. Este principio de isomorfismo se va estableciendo fuertemente en el pensamiento y en la retórica del estudiante a lo largo de su aprendizaje, de manera tal que "lo que suena de este modo, se escribe de esta forma", sin tener en cuenta un cúmulo de variables que intervienen en la determinación de las representaciones notacionales de la música que van más allá de las asociaciones con lo perceptible. El sistema notacional tradicional se halla fuertemente establecido en lo relativo a la música académica occidental (a lo largo de cuya historia se fue desarrollando). Por esta razón, como lo señala Colombres (1997) el propio desarrollo del sistema llega a privilegiar la percepción visual del mensaje. La supremacía del texto en la formación musical profesional contribuye a que este isomorfismo se instale definitivamente y por lo tanto la convención que le dio origen deja de ser evidente: pasamos de "escuchar un patrón rítmico y escribirlo con negras y corcheas", a "escuchar negras y corcheas" directamente. A partir de esta supresión de la regla de escritura en el establecimiento de una relación perceptual se refuerza la interfaz texto-sonido, de tal modo que se pierde de vista que se trata de dos modalidades perceptuales diferentes. En este contexto la réplica se logra cuando se capturan propiedades fundamentales de un fenómeno en una modalidad representacional (por ejemplo una nota escrita en el texto) y se las traslada y aplica a un fenómeno en la otra modalidad (por ejemplo un sonido cantado). Particularmente en el dictado musical el paradigma asume que las propiedades fundamentales del modelo dependen de las categorías de escritura, sin considerar que las categorías de la notación musical se circunscriben a un recorte parcial de atributos musicales que en muchos casos deja por fuera muchas de esas propiedades fundamentales (Burcet en este volumen). De tal forma, se busca que el discípulo logre replicar la partitura que dio origen a la ejecución que escuchó, ampliando virtualmente la interfaz a texto-sonido-texto. Es decir, primero hay una réplica partitura-ejecución, llevada a cabo por el maestro, y luego otra réplica ejecución-partitura, llevada a cabo por el discípulo. En este proceso, todo lo que no sea susceptible de ser plasmado en la partitura no tiene importancia, debido a que no hay forma de que aquellos atributos musicales que

no se escriben formen parte de la réplica. De este modo, el dictado suprime aspectos capitales de la experiencia musical tales como sus factores emocionales y expresivos (Burcet, en este volumen; Shifres en este volumen).

La factibilidad de la copia de un modelo y la realización de la réplica se sustenta en el realismo objetivista sobre el que se ha montado todo el aparato musicológico y pedagógico musical a lo largo del siglo XX. Desde este punto de vista, la realidad es fija e independiente de la mente que la procesa. El significado de la experiencia surge a partir de atribuir símbolos arbitrarios a esa realidad objetiva (Johnson 1987). De este modo la realidad está en un objeto que es independiente y transciende las limitaciones cognoscitivas humanas. El conocimiento entonces *se descubre*, y las categorías que permiten organizar ese conocimiento del mundo se corresponden con propiedades inherentes de los objetos y relaciones entre ellos (Lakoff y Johnson 1980). En este marco la única realidad es aquella que puede ser explicada *objetivamente.* Esta perspectiva filosófica, ha sido fundamental para el establecimiento de la ciencia moderna, ha influido notablemente en la pedagogía musical y en la musicología que le sirve de base. En ellas el conocimiento de la realidad se basa fundamentalmente en la *medición de atributos* a través de múltiples estrategias. Casi axiomáticamente si no hay medición no hay conocimiento de la realidad. Los abordajes de entrenamiento auditivo, como formas privilegiadas de desarrollo de las habilidades de audición, son un ejemplo de ello. En ellos, el estudiante se forma en la aplicación de categorías de medición de la realidad musical (tales como intervalos, acordes, funciones armónicas, etc.) y para ellos entonces conocer una obra musical significa poder dar cuenta de esas mediciones (por ejemplo describir una secuencia de intervalos, acordes o funciones armónicas). Como recurso privilegiado del campo del desarrollo del lenguaje, el dictado es claramente una estrategia de medición, y las categorías de la escritura son las categorías objetivas que permiten mapear la experiencia.

El paradigma de imitación tiene otras importantes consecuencias para el desarrollo del lenguaje musical en la formación especializada. Sienta las bases para la valoración del desarrollo de habilidades auditivas atomistas orientadas al reconocimiento y denominación de com-

ponentes prototeóricos (Shifres 2007), por ejemplo la identificación de unidades discursivas subsémicas, tales como los intervalos melódicos, acordes, o células rítmicas. El dominio auditivo de tales componentes mínimos resulta de gran utilidad para la construcción de la réplica que se va armando *ladrillo por ladrillo*. A través de esta estrategia de *agregación* puntual de elementos para el armado del modelo terminado (López y Vargas en este volumen) el producto final se reasegura, de modo de que la réplica puede ser confiable en cuanto a su exactitud. Esto es algo similar a cuando se copian dibujos usando el procedimiento de cuadrícula. Este procedimiento garantiza una réplica fiel. Pero, sin embargo, es posible que el copista no tenga conciencia de lo que está copiando y por lo tanto no alcance a comprenderlo. Uno puede copiar fielmente un texto escrito en un idioma desconocido. Incluso, conociendo algunas reglas fonéticas (de naturaleza atomista también, similarmente el reconocimiento auditivo de estos atributos elementales de la música), puede llegar a escribir al dictado un texto a cuyo contenido semántico no tenga acceso. Así, aunque el dictado, precisamente por su formato escrito, admite la réplica (Colombres 1997), está claro que no alcanza para desarrollar la comprensión por audición del fenómeno musical.

Por ello, en este trabajo nos proponemos cuestionar la asunción de que las categorías que encuentran un correlato directo en la partitura sean las más relevantes para la comprensión del fenómeno musical a través de la audición. Como consecuencia de esto, la crítica llega al paradigma de imitación aplicado al desarrollo del lenguaje musical. En tal sentido intentamos mostrar que ese paradigma no logra promover ni dar cuenta de la comprensión de los atributos musicales estructurales que tienen lugar en la *obra escuchada*. Sin embargo, proponemos una mirada alternativa de las prácticas habituales relativas al desarrollo de las habilidades auditivas (fundamentalmente la transcripción de melodías) que permita valorar los aspectos afectivos e imaginativos de la escucha musical. Para esto en primer lugar desarrollaremos un análisis crítico de la relación asumida en general entre dominio lectoescritor y dominio auditivo, destacando el alcance de la notación musical en el proceso de desarrollo de las habilidades auditivas. Dicho crítica nos llevará a proponer otro marco teórico para comprender la relación notación-audición, el del realismo experiencial. A continuación, y basa-

dos en estudios sobre comprensión literaria, propondremos la noción de *transformación* como central para brindar un espacio al pensamiento imaginativo en el transcurso de dicho proceso. Luego presentaremos evidencia empírica recogida a través de un conjunto de estudios realizados tendientes a demostrar la existencia de la transformación como mecanismo psicológico y su validación musicológica. Finalmente extraemos algunas conclusiones que pueden tener implicancias en el campo educacional específico.

NOTACIÓN Y COMPRENSIÓN MUSICAL

A pesar del fuerte predicamento del realismo objetivista en las propuestas de desarrollo de las habilidades auditivas existen ciertos desarrollos metodológicos que sugieren la posibilidad de desenvolvimiento musical sistemático más allá de los límites teóricos que impone la noción de medición (Martínez 2005, Shifres 2007). Estos abordajes tienden a considerar la perspectiva del realismo experiencial como base para desarrollar las capacidades musicales que no contradigan aspectos subjetivos puestos en juego en la experiencia musical. Aunque el desarrollo de esta mirada epistemológica excede el alcance de este capítulo, se puede decir aquí que uno de los aportes más significativos de esta perspectiva es la idea de que la escucha musical no es una medición objetiva de la realidad sino que contempla una serie de factores tales como la imaginación y el pensamiento metafórico que contribuyen a la práctica de significado de esa realidad musical.

En ese contexto, una partitura ya no es una réplica de una realidad objetiva externa al sujeto, sino que es un artefacto que tiene básicamente dos funciones. Por un lado permite comunicar ideas que el oyente constituye en torno a la experiencia musical, es decir que se convierte en un dispositivo para comunicar aspectos del pensamiento musical, y particularmente aquello que puede ser considerado como *comprensión musical.* Se dice que en ese sentido la partitura es un *modo de comunicar la comprensión musical* (Pereira Ghiena y Jacquier 2007), es decir una suerte de artefacto metalingüístico en el sentido de que permite hablar acerca del lenguaje musical en términos proposicionales. Por el otro lado, la partitura puede entenderse como un dispositivo metacognitivo, es decir un instrumento que le permite al sujeto reflexionar sobre la propia

experiencia musical, identificar relaciones entre sus componentes, y explicitar conocimiento puesto en juego durante dicha experiencia.

En ninguno de los dos casos la partitura es capaz de plasmar todos los componentes de la experiencia musical. La música se presenta al oyente como un mensaje oral y la utilización de una representación escrita para cifrar ese mensaje genera una relación entre ambos formatos que es, por definición, problemática. De acuerdo con Colombres (1997) la tensión entre los sistemas de comunicación oral y escrito determina la supremacía de uno sobre otro. "Al parecer, ambas formas (…) no han podido aún coexistir en una situación de igualdad, desarrollándo ambas la plenitud de sus recursos y enriqueciéndose mutuamente" (p.70). La consideración de la partitura como dispositivo metalingüístico y metacognitivo le asigna un estatus particular que no pretende privilegiar a los componentes visuales por sobre los sonoros. De este modo, la partitura resultante escapa a la crítica etnomusicológica relativa a la anotación de la música. Esta crítica destaca que el sistema de notación privilegia ciertos atributos de la música que adquieren supremacía en las culturas musicales alfabetizadas. Sin embargo, es utilizada también en relación a un cúmulo importante de música correspondiente a culturas musicales semialfabetizadas y/o ágrafas. Estas músicas privilegian otros atributos musicales, y relativizan ciertos componentes que la notación petrifica. El caso de las alturas musicales de la melodía es un ejemplo de esto. La música académica de occidente, fuertemente basada en la notación, privilegia la altura como rasgo de identidad de la melodía. Sin embargo esa prerrogativa no se observa en otras músicas que sí destacan rasgos tales como ritmo, claves métricas, timbres, textos, etc.

Sin embargo, este cambio de función de la partitura, pasando de ser *el mensaje* a ser un dispositivo al servicio del mensaje, no la exime de otras complicaciones. Es interesante advertir que ambas funciones (metacognitiva y metalingüística) implican un doble cambio de formato: (i) de lo que ocurre en el plano sonoro (cuya prioridad es temporal) a lo que se constituye en un formato gráfico (cuya prioridad es espacial); y (ii) de lo no proposicional a lo proposicional. El traslado de lo oral a lo escrito es complejo particularmente en el campo musical (Burcet, en este volumen), y una mirada expe-

riencialista no puede asumir un mapeo completo que derive en la réplica porque deja afuera a la propia experiencia, da lugar a una suerte de *laguna experiencial* que conlleva un vacío de significado . Para pensar esa laguna, pongamos un ejemplo. En el habla, al escuchar un enunciado se activan en el oyente mecanismos de comprensión de diferentes niveles de organización de dicho enunciado. En el nivel fonético, por ejemplo, el oyente puede detectar cada uno de los componentes fónicos (fonemas) de la cadena oral. Sin embargo, como se sugirió arriba, el entendimiento de esta secuencia de fonemas, es decir la comprensión del nivel fonético, no implica la comprensión semántica del enunciado. Así, aunque uno pueda replicar un enunciado con gran precisión desde el punto de vista fonético no necesariamente alcanza a comprender el contenido semántico del enunciado. En este caso, al no existir una comprensión de nivel semántico, la posibilidad de operar con el enunciado, por parte del oyente-hablante se restringe forzosamente réplicas totales o parciales. Es decir que el hablante en este caso podrá dar cuenta del enunciado original solamente si se lo replica punto a punto. El nivel semántico incluye el nivel fonético, y el sintáctico, pero además permite elaborar los significados de esas estructuras. Cuanto mejor se puedan reconocer los significados, la comunicación del enunciado comprendido podrá prescindir más del nivel fonético. Pongamos como ejemplo a una persona que escuchó el enunciado "la casa está cerrada" y le quiere comunicar a otra qué es lo que escucho. Si dice "la tasa es aterrada" se advierte que hay ciertos componentes fonéticos (pocos) que no corresponden al modelo. Hay muy pequeñas diferencias fonéticas: alguna sustitución de fonemas, alguna permutación y también elisión. Es una réplica fonética bastante fiel. Pero evidentemente la persona no entendió el enunciado. En cambio si dice "cerraron la casa", es evidente que entendió mucho más cabalmente el enunciado original, aunque su enunciado no replique fonéticamente al original.

Nótese que si el sujeto está forzado a producir una réplica fonética del enunciado, su atención estará dirigida justamente el nivel fonético y casi espontáneamente descuidará los otros niveles de comprensión (sintáctico y semántico). Aunque en la lengua materna nos resulta casi imposible no atender a estos otros niveles, este sesgo se ve frecuente-

mente cuando estamos aprendiendo una lengua extranjera. Es por ello que los emprendimientos didácticos en este campo suelen dirigirse a que el que está aprendiendo pueda concentrarse no solamente en el nivel fonético, sino que aborde también los otros niveles. La estrategia de "escuche y cuente *con sus palabras*" tiende a esto. Al pedirle al estudiante que utilice *sus palabras*, se lo está alentando a establecer relaciones por encima del nivel fonético.

La réplica como recurso para la comprensión es también es cuestionada en los estudios sobre oralidad. Colombres (2003), sostiene que una trascripción literal de un relato oral carece de valor porque pierde aspectos fundamentales que hacen de esa cadena lingüística un fenómeno estético. De manera interesante el autor sugiere que para lograr capturar los detalles estéticos de la composición literaria, el transcriptor debe *intervenir*. Así se dará la paradoja de que la trascripción pueda mostrar pequeñas *intervenciones* que la alejen de la literalidad mecánica como garantía de fidelidad al original, aportando a la construcción de sentido – estético – de la transcripción. Es decir, la transcripción no es vista meramente como una herramienta científica (de medición del fenómeno) sino como un material para la elaboración estética de los significados transmitidos.

TRANSFORMANDO LA PARTITURA

La producción de significado a nivel semántico tiene lugar a partir de la utilización una serie de recursos que por supuesto superan el simple mapeo de la cadena fónica. En particular, en relación a la producción de sentido literario, algunos pensadores sugieren que el texto ficcional no copia una realidad exterior ya existente sino que crea una nueva realidad, de este modo su objeto es el propio texto (Iser 1978; Eco 1992). Al establecerse por definición como indeterminado en lo relativo a la realidad a la que remite, el texto de ficción invita al lector a participar activamente (a través de su imaginación) en la práctica de significado. Es interesante establecer un paralelo entre esta mirada del texto ficcional y la musicología del significado que sugiere que los significados musicales son inmanentes (véase Meyer 1956, Monelle 1992). La práctica de significado musical entonces se ve enriquecida por la actitud imaginativa del oyente. El oyente (como el lector de

ficción) participa de la producción de sentido. Porque no existe una realidad objetiva por fuera del acto de escucha mismo a la que tenga que remitirse.

Es precisamente la actitud imaginativa del oyente la que le permite considerar a la obra musical escuchada como una narración que le proporciona un modo particular de conocer, comprender y conformar la experiencia musical que tiene el potencial de dar sentido a la música (Pederson 1996). La escucha musical, seguiría así una tendencia cognitiva por medio de la cual abordamos todos los dominios de la experiencia: la narrativa. No son pocos los estudiosos que cren que la narrativa no sólo organiza las cosas que nos han pasado sino también la vida misma (Forsey 2003, Turner 1996, Bruner 1991). La música como modelo de la temporalidad humana es candidata especial a ser experimentada de tal modo. La organización temporal que surge de la disposición intrínseca de los enunciados musicales sería la plataforma sobre la que se despliega la imaginación musical (narrativa). Entonces, si como dice Iser (citado por Bruner 1986) "*el lector recibe (la narración) componiéndola*" (p.36), entonces podríamos aventurar que el oyente recibe la pieza musical componiéndola. De hecho, los mecanismos de trasmisión oral de la música dan cuenta del rol composicional del oyente. Aunque este rol es negado en las culturas musicales alfabetizadas, porque es la partitura la que asume el control de la transmisión del contenido musical, el mecanismo psicológico del oyente no puede ser abolido por ello. El oyente sigue pensando musicalmente de ese modo, aunque la partitura imponga restricciones a esa libertad composicional que éste se atribuye . Los grados de libertad composicional en la escucha musical se aplican a diferentes atributos según sea la cultura musical involucrada. La cultura musical alfabetizada de occidente ha tendido a reducirlos en cuanto a los atributos musicales que están capturados en la notación, especialmente en relación a la altura musical. De este modo, el oyente no tendría libertad interpretativa sobre ese atributo. En otras palabras, esta cultura musical alfabetizada le impone al oyente que escuche las alturas que están anotadas como única escucha aceptable. Por esta razón, el desarrollo de las habilidades auditivas se ha centrado en los procesos a través de los cuales el oyente captura *literalmente* los atributos musicales que están escritos en la partitura, de acuerdo a las restriccio-

nes que la propia notación impone. No obstante, el oyente debe hacer un esfuerzo considerable para no intervenir como intuitivamente lo haría.

Si desde una mirada experiencialista nos liberamos de esta imposición es posible entender más profundamente los modos en los que el oyente *interviene* en la obra escuchada como parte de su entendimiento de la misma. Si para desarrollar habilidades auditivas nos desprendemos de la noción de réplica, podremos avanzar sobre una noción de *comprensión* que abarque la operatoria de esa intervención, esto es una noción de comprensión que atienda a cómo el oyente opera con la estructura musical considerando en qué medida esa intervención es coherente y relevante para dicha estructura musical.

Los estudios en comprensión literaria pueden ser útiles para acercarnos a la descripción de dicha operatoria. Bruner (1986) describió los rasgos salientes del pensamiento que posibilitan la intervención interpretativa en el texto. Si tomamos las ideas de Bruner y las aplicamos a la interpretación de la música a través de la escucha es posible pensar que la audición de música provoca en el oyente esos rasgos de pensamiento (aplicados a la música) que le permitirían producir significado valiéndose de la estructura musical como guía para evitar cualquier significiación arbitraria o forzada. Estos aspectos son:

(i) el desencadenamiento de la *presuposición*. A través de ésta el oyente asume que lo relevante no es lo literal, sino aquello que el mismo puede construir con los indicios que la estructura le brinda. Por lo tanto no es la audición punto a punto lo más importante sino la identificación de esos componentes estructurales que sirven como indicios. La presuposición le permite al oyente liberarse de la literalidad, y operar con lo que sí captura. Por ejemplo si una frase musical finaliza en la tónica en un movimiento que desciende desde la dominante como se muestra el panel superior de la figura 7.1, estos son los indicios estructurales importantes. El oyente *presupone* esto e interpreta el giro melódico como se muestra en el panel inferior de la misma figura.

(ii) la *subjetificación*, esos significados remiten no a una verdad acerca de la realidad sino que son tomados como una mirada de esa realidad. A través de la *subjetificación* el oyente-intérprete "se

Figura 7.1. Modelo (panel superior) y trancripción a partir de la presuposición de relevancia de información estructural: cadencia final y descenso dominante-tónica (panel inferior).

hace cargo" de la interpretación que realiza, es decir que asume que no es una realidad incólumne lo que está mostrando, sino una mirada sobre ella. Por ejemplo, al escuchar una frase musical ejecutada con un amplio rubato, el oyente que quiere anotar la frase, reduce las desviaciones expresivas a una forma de notación particular. La escritura sobresimplificada del ritmo de la frase (en relación a la complejidad temporal que esa frase en efecto exhibe) no le impide al oyente (transcriptor) leer lo que escribió con rasgos expresivos propios.

(iii) la *perspectiva múltiple* se vincula al reconocimiento de que los hechos pueden ser vistos desde múltiples perspectivas (y por ende ejecutados de múltiples maneras) y que por lo tanto "interpretaciones diferentes" pueden corresponder a los mismos hechos. De este modo un oyente puede escuchar diferentes superficies musicales y reconocer que son interpretaciones diferentes de una misma realidad que es a su vez capaz de plasmar a través de su propia interpretación. Así, un oyente puede comprender y transcribir una melodía a partir de escucharla en diferentes ejecuciones.

Siguiendo la idea de Bruner y aplicándola a la escucha musical, a través de esto, el oyente *subjuntiviza* la realidad, es decir que la realidad es lo posible, lo deseado. Así, la obra musical proyecta aspectos estructurales como parte de la realidad y los presenta de manera *subjuntiva*. La obra se presenta al oyente como una posibilidad de esa realidad

subjuntiva. El oyente se *hace cargo* de las transformaciones de su interpretación, les asigna significado, las captura y las usa. Reconoce las transformaciones en sus propios enunciados de acuerdo a su propia perspectiva cultural de esa realidad. No se trata entonces de una realidad *impuesta* desde afuera, sino que es *creada* de acuerdo a necesidades propias que surgen del balance entre *el afuera* y *el adentro.*

Es interesante observar que Bruner habla de la subjuntivización como el proceso por el cual el lector puede ponderar, jerarquizar, igualar y asimilar los elementos del relato. El oyente de música, por su parte, al intervenir en el objeto musical escuchado opera sobre sus atributos estructurales del mismo modo. Su ejecución, entonces, permite apreciar todas esas operaciones que devienen en significados particulares. El oyente (como el lector de Bruner) es un escudriñador omnisciente de la pieza musical, de modo que el resultado de su interpretación no proviene de la *agregación* de elementos (por ejemplo, escribir una nota después de otra) sino de su ponderación del todo escuchado, aunque ambos resultados puedan tomar la misma apariencia (esto es, transcripciones idénticas, por ejemplo).

De este modo, una diferencia con el modelo puede significar un modo de comprender imaginativamente ese modelo. En el campo del desarrollo de las habilidades de audición musical, esto podría querer decir que los desvíos en la replicación pueden dar cuenta de una comprensión imaginativa de la realidad creada desde la propia perspectiva cultural del oyente. De este modo, esta mirada reconoce también la impronta que el conocimiento previo del oyente deja en la interpretación que realiza.

LA TRANSFORMACIÓN: VALIDEZ PSICOLÓGICA Y MUSICOLÓGICA

Como se mencionó arriba, la noción de transformación tal como se la ha presentado aquí es en ciertos contextos altamente compatible con la ejecución musical en general, en tanto se trata de un acto interpretativo. Claramente, el ejecutante *se apropia* de una transformación (interpretación) usándola en sus ejecuciones como parte de su práctica de significado según la propia perspectiva cultural de su realidad musical. Por ejemplo, una misma composición puede dar lugar a muchí-

simas ejecuciones todas las cuales mantienen la identidad de la obra. Como se explicó antes, los grados de libertad tranformacional dentro de los límites de la ontología de la obra musical dependen de múltiples factores, en particular la cultura de pertenencia de la ejecución y del oyente (Shifres 2008). También se dijo que cuando la cultura musical es oral, seguramente estos grados de libertad son mayores. Según Aharonian (1990) el *tema* de una obra corresponde a aquello que el oyente no deja de reconocer por más que sea presentado de otra manera. Así, las desviaciones no podrán atentar contra lo medular de ese tema. La tensión entre la *interpretación–arreglo* y la *interpretación-ejecución* (Madoery 2000) permite que en ciertos estilos musicales el ejecutante actúe sobre ciertos atributos que otros estilos le tienen vedado. La melodía suele ser transformada con fines expresivos en muchos estilos de la música popular, por ejemplo. Sin embargo, en la música académica, en general el ejecutante opera expresivamente sobre otros atributos (típicamente tempo y dinámica). De este modo, se plantea el interrogante de si cualquier tipo de desviación puede ser entendida como resultado de la escucha imaginativa.

La incumbencia cultural de la noción de réplica en relación a la identidad de una pieza musical puede entenderse también desde el punto de vista psicológico. Al respecto, en un original experimento Gómez Pérez (2006) demostró que las transformaciones que los oyentes realizan a partir de los atributos que capturan en la escucha, están dando cuenta del significado que les asignan en el contexto de sus propias experiencias y expectativas culturales. El estudio fue realizado con veinte músicos clásicos y veinte músicos flamencos, distribuidos en cinco *cadenas de transmisión* de músicos clásicos y cinco cadenas de músicos flamencos de 4 músicos cada una. La cadena debía *pasarse* melodías de un miembro a otro. Se usaron dos melodías, una clásica y otra flamenca. A los participantes se les proporcionaba papel en blanco (no papel pautado para evitar el inducir a los clásicos a su uso inmediato como soporte de pentagramas) y lápiz. El primero escuchaba las melodías de una grabación y se la enseñaba, al día siguiente, al segundo; el segundo la memorizaba y se la enseñaba, al día siguiente, al tercero y éste se la enseñaba por último, al día siguiente, al cuarto, quien tenía que finalmente grabarla de memoria también al día siguiente. La autora

observó que los mensajes de la tradición flamenca fueron afectados en la reproducción serial de los clásicos por las formas de mediación de la tradición clásica, obteniéndose un producto convencionalizado, esto es, ajustado a los patrones estéticos de la tradición clásica. Lo mismo sucedió con los mensajes de la tradición clásica en las cadenas de músicos flamencos, que perdieron progresivamente sus marcadores estéticos para asimilarse a los flamencos. Así la autora afirma que

> "una serie de pequeñas y sucesivas transformaciones inconscientes hacen del mensaje inicial un producto distinto pero aceptado en el nuevo grupo, fruto de las costumbres, normas y modos de hacer que funcionan en el mismo." (p 103)

La validación cultural de la transformación (en oposición a la réplica) brinda un soporte tanto epistemológico como ideológico para su consideración en el proceso de desarrollo de las habilidades de audición. Sin embargo, no alcanza para definir su pertinencia tanto en términos psicológicos como educacionales. En orden a avanzar en ese conocimiento, a través de una serie de trabajos empíricos hemos trabajado en una caracterización del concepto de transformación como indicador de la comprensión musical y de la práctica imaginativa de significados. Se trata de definir qué condiciones deberían cumplir las transformaciones observadas en las transcripciones de melodías para ser consideradas como redescripciones de los contenidos estructurales interpretados de la melodía y no como meros *errores de codificación* en la escritura. Así, buscamos ciertas pautas de aceptabilidad de la transformación sobre la base de mostrar su sistematicidad a partir de (i) el establecimiento de vinculaciones entre los rasgos de la transcripción y el contexto cultural de pertenencia considerando los desempeños que son culturalmente aceptados, (ii) la relación de las transformaciones con la estructura intrínseca de la melodía (particularmente la estructura jerárquica del componente melódico armónico), (iii) la permanencia y consistencia de las transformaciones a lo largo del tiempo como modo de descartar cambios accidentales o temporales no intencionales, y (iv) la incidencia de la acción y el efecto de anotar la música en la interpretación anotada.

En dirección a esto, Herrera y Wagner (2009) examinaron 50 transcripciones de la melodía de una canción llevadas a cabo por estudiantes de un curso universitario de desarrollo de habilidades auditivas, luego de seis audiciones consecutivas de la grabación correspondiente. Para ello contaron y describieron las desviaciones entre las transcripciones y una transcripción modélica. Le pidieron a los sujetos, además, que explicaran cómo era la forma musica en cuanto a la relación entre las secciones (la estructura de la pieza era AABA) como un indicador de la comprensión de relaciones más globales. Las transcripciones resultantes dieron cuenta en general de las relaciones globales que los sujetos declaraban. De tal modo, los sujetos que dijeron que la forma musical de la melodía era AABA y presentaron desviaciones respecto del modelo en la sección A, fueron consistentes con esas desviaciones a lo largo de las tres apariciones de la sección. Es decir que los sujetos se apropiaron de esa transformación, sobre la base de una propuesta global *verosímil.* Sin embargo, aquellos sujetos que dieron otras respuestas (por ejemplo AABA') notablemente realizaron transformaciones que se ajustaron en A' al modelo original. Es decir que aunque fueron acercándose en el nivel fonético al original, su apropiación de la transformación en las secciones A ya estaba sólidamente establecida. Además se observó en términos generales que las desviaciones tendieron a afectar más a las notas de paso (que eran reemplazadas por notas reales) que a las notas reales. Asimismo, la mayor parte de las desviaciones tendieron a aparecer sobre el cierre de las unidades formales, en las que el sentido de cadencia se mantenía más allá de las diferencias. Así, puede decirse que los estudiantes comprendieron el final, jerarquizaron esa cualidad del pasaje (la de la función de cierre) por sobre otras y lo interpretaron imaginativa más que literalmente. Pero tal vez lo más interesante es que encontraron una suerte de preferencia por la sección a transformar. Así, lo estudiantes que se desviaron en A tendieron a no mostrar desviaciones en B y viceversa. De esta manera la cuestión de las desviaciones se separa de una lectura simplista del problema en términos de *dificultad* para transcribir. De acuerdo a esta lectura, si una parte es objetivamente más fácil va a tender a ser más literal. Suponiendo que A fuera considerada más fácil, no hay razón para suponer que el que transcribió literalmente B no pudiera hacer lo mismo con A, y viceversa. Las autoras sostienen que estos resultados

son compatibles con la idea de transformación entendida – en términos Brunerianos - como una desviación *verosímil*, que da cuenta de la práctica de significado más que de la pretensión de réplica.

Siguiendo la línea de indagación de la naturaleza interpretativa de la transformación como validación de la diferencia respecto del modelo Wagner (2010) se propuso estudiar la topología y la morfología de las desviaciones en las transcripciones melódicas realizadas por estudiantes y las desviaciones expresivas de intérpretes consagrados considerando a estas últimas como un indicador de verosimilitud dependiente de la cultura de tales desviaciones. Para ello relacionó las desviaciones en ambos tipos de explicitaciones (las transcripciones de los estudiantes y las ejecuciones de los intérpretes) con un análisis en términos de la estructura tonal de la pieza en cuestión (siguiendo la teoría de Lerdahl y Jackendoff 1983). El trabajo abordó el análisis de una chacarera en términos de la *reducción del lapso temporal* de Lerdahl y Jackendoff de nivel de superficie y de nivel medio, y estudió en relación a él, 3 transcripciones de la melodía y 3 ejecuciones registradas en grabaciones comerciales de la pieza. Los resultados mostraron que las diferencias entre los intérpretes profesionales y los estudiantes no eran de cantidad de desviaciones. Algunos intérpretes presentaron tantas desviaciones como las que se observaban en las transcripciones. Las diferencias observadas eran más topológicas que morfológicas, es decir que se vinculaban más a dónde tenían lugar las desviaciones que a la forma de esas desviaciones – básicamente la dimensión y la direccionalidad del intervalo de la desviación-.

Asimismo se verificó que el análisis estructural de la pieza podía dar cuenta de la topología de las desviaciones validadas. Los profesionales tendieron claramente a mantener estables las notas estructurales, mucho más en el nivel más profundo de la reducción estructural que en el nivel más superficial. De este modo se conjeturó que la presencia de notas modificadas respecto de la melodía original, no presupone un alejamiento real a esa melodía. Así por ejemplo un estudiante y un profesional presentaron el mismo número de desviaciones, sin embargo el estudiante modificó un 17% de notas de la reducción de superficie y un 8% de las notas del nivel medio, mientras que el profesional desvió solamente el 4% de la reducción de superficie y ninguna nota

de la reducción de base media. De este modo, la verosimilitud de las desviaciones, es posible de ser evaluada a través del contraste de éstas con ciertos parámetros estructurales (aquí la *reducción del lapso temporal*). En otros términos, una desviación podría entenderse como transformación (es decir un cambio que no altera la identidad de la obra, que conserva sus atributos estructurales, que se puede entender como el resultado de la práctica de significado sobre dichas estructuras) en la medida que no socaba los cimientos estructurales de la melodía.

Como pudo observarse, los cantantes profesionales hacen uso inconsciente de esa jerarquización de algunas notas por sobre otras y se "permiten" modificar-transformar la melodía sin afectar las notas estructurales. En cambio, los estudiantes mostraron conductas más erráticas al respecto. De este modo, algunas respuestas pueden ser tomadas como transformaciones mientras que otras deberían ser consideradas como meros errores.

En otro estudio (Shifres *et al.* 2011), con el objeto de indagar la permanencia y consistencia de los cambios, le solicitamos a 40 estudiantes de un curso inicial de desarrollo de habilidades auditivas que escucharan la misma pieza del estudio de Wagner (2010), que la cantaran, luego que la escribieran y finalmente que la volvieran a cantar. Así, a partir de la audición del estímulo obtuvimos 3 respuestas: dos de ellas cantadas (respuestas 1 y 3) y la otra escrita (respuesta 2). Usando un modelo teórico de similitud de melodías (*Modelo Correlacional de Similitud Melódico* de Martínez y Shifres (2000)) analizamos la relación entre las tres respuestas. El modelo se basa en el establecimiento de una correlación entre las series numéricas que surgen de convertir cada nota de una melodía en un número que representa su distancia (en cantidad de semitonos) y su posición relativa (superior o inferior) respecto de una nota referencial (en este caso la tónica). Los resultados indicaron que en promedio las 3 respuestas fueron significativamente similares al modelo y no presentaron diferencias significativas entre ellas. Sin embargo, las respuestas 3 fueron más variadas (la respuesta 3 obtuvo una media de desviaciones estándar para cada una de las notas significativamente superior a las correspondientes a las respuestas 1 y 2), indicando que a lo largo del proceso las respuestas se van transformando de manera variada de sujeto en sujeto.

Figura 7.2. *Contorno melódico del modelo y contorno virtual del factor principal (panel superior); cuatro partituras: modelo y tres transformaciones siguiendo cada punto clave del contorno virtual (panel inferior). Ver explicación en el texto*

De manera interesante un análisis factorial de las respuestas reveló que el mayor porcentaje (86,77%) de esa variabilidad era explicado por un único factor. Es decir que no existían muchas maneras de transformar la melodía sino más bien una sola. La figura 7.2 muestra los valores estandarizados para ese factor y los valores del modelo de modo que brinda una representación de ambos contornos melódicos. Se observan tres puntos localizados en las transformaciones de dichos contornos . Esto indica que hay puntos privilegiados para la realización de transformaciones, y en relación a esos puntos existen también rasgos morfológicos privilegiados. Este resultado es coherente con el análisis de Wagner (2010) de las ejecuciones de los cantantes profesionales. El panel inferior de la figura 7.2 muestra la partitura del modelo y tres transformaciones de la melodía hipotetizadas a partir de las localizaciones y las formas de los contornos melódicos identificadas en el factor extraído.

El estudio también permitió ver que los estudiantes mostraban comportamientos disímiles a lo largo de las tres respuestas. Así mientras

algunos se ajustaban progresivamente al modelo a lo largo de las tres respuestas, otros se alejaban. Este dato es interesan porque permite apreciar el efecto de anotar la melodía, ya que lo que media entre las respuestas cantadas es la tarea de anotación. De este modo se pudo constatar que cuando la respuesta anotada se ajustaba más al modelo que la respuesta cantada anterior, la respuesta cantada posterior era más ajustada. Se puede decir entonces que la anotación de la melodía mejora la ejecución cantada en la respuesta 3. Pero, por el contrario, cuando la respuesta escrita era menos similar al modelo, la respuesta cantada final tendía a diferenciarse aún más del modelo. Así, parece que la anotación de la melodía resulta crucial para fijar una imagen del modelo, que se acerca o se aleja del modelo real, según tal anotación se ajusta o no a dicho modelo.

Finalmente se calculó la correlación parcial entre las respuestas cuando estas correlaciones son controladas por los valores del modelo. Este coeficiente podría interpretarse como una medida de la similitud que guardan las respuestas en cuanto a las diferencias que tienen respecto del modelo. Dicho de otro modo, cuánto se parecen en aquello en lo que difieren del modelo. Esta medida resulta particularmente interesante porque permite decir si las diferencias observas de una respuesta respecto del modelo son consistentes, es decir si se mantienen de la respuesta 1 a la 2, de la 2 a la 3 y/o de la 1 a la 3. El coeficiente de correlación parcial indicaría entonces cuánto se conserva una transformación. Así se puede decir si el sujeto *se hace cargo* de la transformación. De los 40 participantes solamente 2 mostraron que los cambios que aparecen en su primera respuesta cantada no eran son sostenidos hasta la segunda respuesta cantada. Se pudo decir entonces que esos 2 estudiantes *no se hicieron cargo* de esa transformación inicial. De los restantes 38 participantes, 17 mostraron que las transformaciones que introducen en la primera respuesta cantada son mantenidas en la siguiente respuesta cantada aunque no estén del todo plasmadas por escrito. Finalmente los 21 participantes restantes mostraron una tendencia por la cual la transformación introducida en la respuesta escrita se mantenía en la respuesta oral siguiente. De ahí se derivó la existencia de dos grupos aleatoriamente distribuidos: un grupo con sujetos que son más sensibles a la transcripción, es decir que aquello

que hacen por escrito *les modifica* la idea o les fija una determinada idea de la melodía, y luego lo trasladan a la respuesta oral y otro grupo de sujetos que parecen ser insensibles a lo que escriben de modo de mantener la respuesta oral independientemente de las modificaciones que plasmaron por escrito. Es posible decir que en este último grupo, las diferencias en la respuesta escrita son de notación propiamente dichas más que de interpretación. Mientras que en el primer grupo las diferencias son más de interpretación que de notación. Así se puede considerar las diferencias con el modelo como: (i) transformación de la idea musical en sí, (ii) error en la codificación (transcripción). En el primer grupo las respuestas dan cuenta claramente de la incidencia de la propia escritura musical en la configuración de las representaciones internas de la canción y el modo en el que el conocimiento teórico ligado a ella contribuye a la imaginación durante la escucha. En tal sentido la notación musical puede estar contribuyendo, o perturbando la representación mental de la pieza al menos en sujetos de poca experiencia musical sistemática. El proceso de transcripción de la idea original tiende a *fijar* los atributos que forman parte de la notación. En esta fijación, la idea musical integral se cosifica. Así, ciertos parámetros (tales como la afinación, que corresponde a la identificación de las categorías de altura dentro de una determinada escala musical) se ajustaron notablemente en la segunda ejecución.

CONSIDERACIONES FINALES

Aunque muchas veces permanece encubierto, el paradigma de imitación sigue siendo hegemónico en la enseñanza musical especializada. Este paradigma se sostiene sobre una paradoja. Su principal pilar es la noción de *réplica*, pero esta noción es en realidad una construcción cultural que depende del alcance que en cada cultura musical tienen los atributos identitarios de la obra musical. Así, una cultura musical puede identificar diferencias en donde otra percibe igualdades. De este modo, la noción de réplica aplicada a la relación evento sonoro-representación gráfica es un marco extremadamente endeble para sostener un desarrollo de las habilidades auditivas que no sea psicológicamente contraintuitivo, musicológicamente etnocéntrico y educacionalmente sesgado (véase p.159). La eficiencia del desarrollo de las habilidades

auditivas atadas a este paradigma se circunscribe a un extremadamente limitado universo musical relacionado con las formas alfabetizadas de pensamiento musical. Posiblemente por esta razón muchos estudiantes que pasan con éxito los cursos tradicionales de Lenguaje Musical, fracasan en hacer uso de las habilidades auditivas en la cotidianeidad de su vida musical, cuando esta avanza sobre otras músicas, y recíprocamente, muchas personas que fracasan en esos mismos cursos, tienen desempeños altamente competentes en relación a sus habilidades auditivas en sus actuaciones habituales.

Además, el paradigma de imitación presenta debilidades importantes que pueden entenderse a nivel psicológico. Hemos vismo que la realización de una réplica no alcanza para dar cuenta del entendimiento. Si el desarrollo de la audición musical tiene como objetivo favorecer la comprensión musical, el paradigma de imitación resulta claramente insuficiente. Sumado a esto, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, no existe aun suficiente evidencia que pueda sostener la idea de réplica en la base del entendimiento musical.

Por el contrario, poder operar con las estructuras del lenguaje en la interpretación de lo que escuchamos parece ser la clave de una habilidad auditiva versátil y permanente. Por ello, en la tarea de superar las limitaciones de este encuadre se propuso examinar una habilidad auditiva considerada típica por el paradigma hegemónico, la transcripción de melodías, desde otra mirada. Así, abandonando los principios objetivistas sobre los que reposa la noción de réplica encontramos en el realismo experiencial las bases para comprender de qué modo el oyente puede intervenir creativamente en la obra escuchada en vez de *medirla objetivamente* para comprenderla. Contrariamente a la medición, esta visión alternativa deja un lugar preponderante a la indagación metafórica e imaginativa de la realidad. En el marco de ese nuevo paradigma, la noción de *transformación* proveniente de los estudios en comprensión literaria surge de manera casi natural para para reconsiderar tanto los aspectos epistemológicos como metodológicos que dominan la enseñanza de la música.

La incorporación de la idea de transformación en el desarrollo de las habilidades auditivas implican el abandono de la estrategia de producción de similitud involucrando otro tipo mecanismos de producción

de sentido que involucren más facetas de la compleja experiencia musical. La noción de *transformación* al tiempo que permite superar la noción de réplica, conduce a utilizar la transcripción como un modo de *crear* enunciados que puedan dar cuenta de los significados de la experiencia musical que van más allá del nivel fonético o –más adecuadamente- prototeórico. Así, las diferencias entre original y transcripción pueden ser vistas como indicadores de la apropiación por parte del oyente de los rasgos estructurales comprendidos, muchas veces yendo más allá de aquellos que pueden ser objetivamente mapeados en la partitura.

Entre los aspectos musicales que la práctica de dictado tradicional desdibuja se encuentra el de la temporalidad. La escucha relevante es la que permite jerarquizar los componentes estructurales que permiten hacer la interpretación. Esta jerarquización no *derrocha* recursos cognitivos en retener, almacenar, recuperar y descodificar detalles intrascendentes permitiendo concentrar esos recursos en la identificación y significación de los aspectos estructural y subjetivamente más relevantes para la producción de sentido. Se gana entonces en tiempo y organización de la escucha, que ya no se construye *por agregación* nota a nota, sino desde la organización mental del fenómeno musical como un todo. De esta manera, la música como un todo, tal como se presenta en la vida real, es el propio dispositivo didáctico, de manera que cualquier escucha cotidiana es entonces una situación de aprendizaje.

La noción de transformación permite (o requiere) superar las limitaciones que el paradigma objetivista impone en la educación musical. Particularmente la limitación derivada de la noción de *error.* La idea de que todo lo que se desvía del modelo es un error como resultado del paradigma de imitación. Por ello decimos que aceptar las transformaciones implica para quien conduce el proceso de desarrollo de las habilidades auditivas un gran desafío hermenéutico. El docente se enfrenta a comprender los mecanismos de producción de sentido puestos en juego por sus estudiantes y a interpretar él mismo sus respuestas en términos de *verosimilitud* en vez de *similitud.* A través de esa actividad interpretacional el docente podrá evaluar de qué modo una transformación da cuenta de la identificación y jerarquización de los componentes estructurales de la pieza musical. Hemos visto que los

problemas de la significación musical hacen más difícil esta tarea. Sin embargo, a lo largo de este capítulo mostramos la posibilidad de seguir líneas de indagación para comprender el alcance y la verosimilitud de las transformaciones. Entre otras cosas hemos visto que la localización de las desviaciones en relación a la estructura de reducción del intervalo temporal de la pieza escuchada (Lerdahl y Jackendoff 1983) podía brindar algunos criterios para tal validación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el sesgo estructuralista de gran parte de las teorías musicales contemporáneas hace que a menudo queden confinadas a los problemas de la música representados en la partitura. Es por ello, que la búsqueda de los criterios de validación de las interpretaciones no puede reducirse a tales aspectos estructurales sino que debe también extenderse a aspectos contextuales, culturales y personales.

Es casi de suyo pensar que si la identidad de la obra es dependiente de la cultura musical en la que tiene lugar sea necesario tener en cuenta dicho contexto. La línea de estudio presentada aquí en relación a las actuaciones de ejecutantes reconocidos del tipo de música estudiada, sugieren que la búsqueda de esos criterios debe orientarse particularmente de acuerdo a cada tipo de música. En tal sentido hace falta mucha más investigación para conocer más detalles de la producción de sentido musical en cada uno de los contextos en los que nos toque actuar.

Pero la atención al contexto no soslaya el interés por el sujeto. El dictado y la réplica como estrategia generalizada (muchas veces única) de desarrollo del lenguaje musical deja fuera del proceso factores fundamentales tales como la imaginación. Como lo han propuesto Lakoff y Johnson (1999) la imaginación es un modo de conocer que implica admitir que la realidad no es totalmente externa. El rol de la teoría musical, desde esta perspectiva, no es normativo. Por el contrario, como lo propone Cook (1990) la teoría puede ser tomada como un modo para imaginar la música. La realidad imaginativa, como ya lo señalamos, plantea criterios de verificación basados en la verosimilitud (Bruner 1986). Así, comprender la realidad implica considerar las relaciones *convincentes* entre sus componentes. Para que esta escucha imaginativa pueda desarrollarse es necesario que el oyente pueda entender las

múltiples relaciones que tienen lugar entre los enunciados musicales que escucha. Por el contrario, la tradición del dictado, la réplica y la identificación de prototeóricos, atenta contra la posibilidad de una práctica de significado imaginativa. Como docentes tenemos que dejar de pretender que las respuestas de los estudiantes sean réplicas de nuestra realidad y comprender que ellas son muestras imaginativas de los modos de comprender la suya.

Referencias

- Aharonian, C. (1990). Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica. Trabajo presentado en V Jornadas Argentinas de Musicología y IV Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología. Bs. As.

- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Posible Worlds* [*Realidad Mental y Mundos Posibles. Los Actos de la Imaginación que Dan Sentido a la Experiencia* (B. López, trans.) Barcelona: Gedisa, 2004]. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18.1, 1-22.

- Colombres, A. (1997). *Celebración del Lenguaje. Hacia una Teoría Intercultural de la Literatura.* Buenos Aires: Ediciones del Sol.

- Colombres, A. (2003). *Literatura Popular Bonaerense. Volumen 1: Literatura Breve*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.

- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Eco, U. (1992). *Interpretation and Overinterpretation* [*Interpretación y Sobreinterpretación* (J. G. López Guix, trans.), Cambrigde: Cambridge University Press, 1995], Cambridge: Cambridge University Press.

- Forsey, J. (2003). Art and identity. Expanding narrative theory. *Philosophy Today*, vol. 47.2, 176-190.

- Gebauer, G. y Wulf, C. (1995). *Mimesis* [*Mimesis: culture, ant, society.* Trans.: D. Reneau. Reinbek bei Hambug: Rowohly Taschenbuch Verlag.] Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

- Gómez Pérez, E. (2006) Procesos de convencionalización de mensajes musicales en las tradiciones clásica y flamenca. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. Buenos Aires: SACCoM, pp. 99-105.

- Herrera, R. y Wagner, V. (2009). Una ejecución, diferentes transcripciones. En *Actas de la VIII Reunión de SACCOM*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María, s/p.

- Iser, W. (1978). *The Art of Reading.* Baltimore: John Hopkins University Press.

- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By.* Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in The Flesh.* New York: Basic Books.

- Langer, S. (1954). *Philosophy in a New Key.* New York: Harper & Brothers Publishers.

- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music.* Cambridge, MA: The MIT Press.

- Mathiesen, T. J. (1999). Apollo's Lyre: Greek Music and Music Theory in Antiquity and the Middle Ages. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Madoery, D. (2000). Los procedimientos de producción musical en Música Popular. *Revista del Instituto Superior de Música de la U.N.L.* Nro. 7, 76-93

- Martínez, I.C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. In F. Shifres (ed.), *Actas de las 1ras Jornadas de Educación Auditiva.* La Plata: CEA. UNLP, pp.47-72.

- Martínez, I.C. y Shifres, F. (2000). Testing models as predictors of the rivalry between structure and surface in the perception of melodies. En C. Woods; G. Luck; R. Brochard; F. Seddon y J.A. Sloboda (eds.) *Proceeding of The Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele University, s/p.

- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music* Chicago: The University Press.

- Monelle, R. (1992). *Linguistics and Semiotics in Music.* Chur: Harwood academic publishers.

- Mullensiefen, D. y Frieler, K. (2004). Cognitive adequacy in the measurement of the melodic similarity: Algorithmic vs. human judgment. *Music Query: Methods, Models, and User Studies Computing in Musicology*, **13,** 147-177.

- Pederson, S. (1996). The methods of musical narratology. *Semiotica*, 110-1/2, 179-196.

- Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (Ed.) *Actas de Músicos en Congreso: Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical.* Santa Fe. UNL, pp. 128-139.

- Shifres, F. (2007) "La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la Educación Auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual". En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja, Colombia: UPTC, pp.64-78.

- Shifres, F. (2008). Cognitivism. Alternative perspectives on the communication of musical structure through performances. Disertación doctoral inédita. Roehampton University.

- Shifres, F., Wagner, V., Martínez, G. y Capponi, A. (2011). Transformaciones melódicas en las representaciones cantadas y escritras de estudiantes iniciales de música. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, pp. 691-701.

- Turner, M. (1996). *The Literary Mind.* New York: Oxford University Press.

- Wagner, V. (2010). Transformaciones y estructura melódica. Un abordaje a partir de la ejecución y la transcripción. En L.I. Fillottrani y A.P. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos,* Socioculturales *y Musicológicos de la Formación Musical*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 314-323.

Capítulo 8

LA CORPORALIDAD EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE MUSICAL

Una explicación desde la perspectiva de la cognición corporeizada

Alejandro Pereira Ghiena y María de la Paz Jacquier

INTRODUCCIÓN

Desde principios del siglo XX, diferentes métodos pedagógico-musicales han incluido al movimiento corporal en la enseñanza del lenguaje musical. En general, en ellos, el cuerpo está al servicio de la representación de diferentes componentes musicales, especialmente el ritmo y la altura. Sin detenerse en los fundamentos psicológicos de la adquisición del lenguaje musical, estos métodos están fundados en el movimiento corporal, de acuerdo a la intuición de los pedagogos como músicos y educadores de que no todo el proceso de aprendizaje ocurre únicamente en el cerebro. Así, el cuerpo se entiende como un facilitador para alcanzar la comprensión del lenguaje musical. En las prácticas pedagógicas actuales, el movimiento del cuerpo también tiene una inclusión fuertemente vinculada a la representación de aspectos musicales tales como la melodía, el ritmo, la armonía, la forma, etc. Esta idea se vincula a la concepción de la comprensión musical basada en la ciencia cognitiva clásica, que se explica como un proceso que ocurre en la mente del sujeto y que es exteriorizado, corporal y verbalmente, gracias a los conceptos y categorías que nos provee la teoría musical. En este contexto, el movimiento corporal parece limitarse a ser un output del proceso computacional que tiene lugar en la mente.

Sin embargo, las ciencias cognitivas de segunda generación reconsideran la función del cuerpo en la comprensión de la música. De acuerdo a estas teorías no se puede entender la cognición sino partiendo de una concepción más abarcadora de mente. Es decir, una mente que no limita los procesos cognitivos a lo que ocurre en el cerebro, sino que involucra la complejidad de la interacción entre el organismo y el entorno. Este marco permite brindar una nueva explicación del proceso psicológico que tiene lugar en la adquisición del lenguaje musical, y de este modo, posibilita resignificar el uso intuitivo del movimiento corporal en la pedagogía.

El interés pedagógico de la inclusión del cuerpo en la práctica de enseñanza musical pone el acento en encontrar una manera de pensar y comprender mejor la música, usando al cuerpo como estrategia didáctica con el fin de facilitar, a los estudiantes, la adquisición del lenguaje musical. En enfoque que asume una cognición corporeizada no tiene el interés pedagógico de encontrar un método, sino que consiste en un cristal que nos explica que el modo en el que pensamos, comprendemos, usamos, hacemos, sentimos la música, será mejor descripto si se tiene en cuenta que el pensamiento involucra al cuerpo y al entorno.

Dentro de este marco, nos centraremos en el movimiento, sea éste manifiesto, observado o imaginado, implicado en los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición del lenguaje musical. El foco no estará puesto en el uso pedagógico que se le ha dado al cuerpo en la educación, sino en la explicación de tales procesos desde el paradigma cognitivo corporeizado.

En primer lugar, presentaremos los postulados más relevantes de la teoría de la cognición corporeizada en general, y de la música en particular. En segundo lugar, analizaremos la corporalidad en la educación musical, desde los métodos pedagógicos tradicionales y desde los aportes de nuevos estudios en psicología de la música. En tercer lugar, señalaremos algunos ejemplos de movimiento corporal manifiesto vinculado a la comprensión y ejecución musical. En cuarto lugar, debatiremos acerca del movimiento corporal no manifiesto –imaginado, observado, recordado - vinculado a la comprensión y audición musical, especialmente desde la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson. Finalmente, concluiremos este trabajo reseñando los aportes

que puede realizar la teoría de la cognición corporeizada a la explicación de cómo se construye el significado en el proceso de adquisición del lenguaje musical.

LA COGNICIÓN CORPOREIZADA

La ciencia cognitiva clásica se cimenta en la oposición mente-cuerpo, donde la mente es considerada una entidad etérea y el cuerpo, un soporte material independiente que sólo es funcional y organizativo. Así, los procesos *mentales* (razonamiento, conceptualización abstracta, etc.) son considerados procesos cognitivos de *alto orden*, y los *corporales* (percepción, emociones, actividades motoras, etc.) corresponden a procesos cognitivos de *bajo orden* (Gibbs 2006; Gomila y Calvo 2008). Para la teoría clásica, las representaciones mentales son un producto de la mente que involucran ideas, conceptos e imágenes mentales representando los objetos del mundo exterior. En esta mirada computacional-representacional de la mente, el entorno está limitado a proveer los inputs necesarios para el proceso cognitivo, y así, la cognición se reduce a al procesamiento de la información sobre una base algorítmica.

No obstante, la ciencia cognitiva de segunda generación plantea actualmente la necesidad de revisar el modelo anterior, en el que la cognición podría resumirse a una computación abstracta, para pensar en una cognición interactiva, corporeizada y situada, es decir, una cognición basada en la interacción corporal del agente en un entorno particular (Gomila y Calvo 2008). El nuevo paradigma de la cognición corporeizada o *embodiment* (Gibbs 2006; Johnson 2007; Leman 2008; Lakoff 2008) supone una mente que no es una entidad aislada del cuerpo ni del entorno, sino que éstos constituyen un todo experiencial, ampliando el concepto clásico de mente. La discusión acerca de qué es la mente se encuentra entre las preocupaciones actuales de filósofos, psicólogos, neurocientíficos, etc. Por ello, cuando hablamos de mente nos vemos en la necesidad de aclarar que por definición nos referimos a una mente que involucra cuerpo y entorno, diferenciada de la idea generalizada que asocia la mente exclusivamente a la actividad del cerebro.

Autores como Damasio, Jeannerod y Singer (citados por Leman 2008) muestran que los avances neurocientíficos aportan evidencia de

que ya no puede sostenerse la escisión entre mente y cuerpo planteada por Descartes, sustentando la concepción de una mente corporeizada. De acuerdo con Johnson, *"el significado no reside en nuestro cerebro, no reside en una mente descorporeizada. El significado requiere un cerebro funcional, en un cuerpo vivo que se comprometa con el medio –que es tanto social y cultural, como físico y biológico-"* (Johnson 2007, p. 152).

Según Clark (2008) el *embodiment* debe ser considerado como un modo natural de cognición, de acuerdo con nuestra naturaleza de cuerpos pensantes inmersos en un contexto social. En este sentido, la cognición corporeizada no es un modo particular de cognición, sino el modo natural en que comprendemos nuestra experiencia en el mundo. Esta teoría se centra en el estudio de la interacción dinámica corporeizada del sujeto con el ambiente, y es a través de esta interacción que construye significados (Gomila y Calvo 2008).

Bajo el paraguas de las ciencias cognitivas de segunda generación, existen diferentes teorías corporeizadas que coinciden en considerar que el conocimiento está en la interacción del cuerpo con el entorno (por ejemplo, Gibson 1979; Lakoff y Johnson 1980; Varela 1988; Clark 1999, 2008; Nöe 2004; Johnson 2007, 2008; Lakoff 2008; Chemero 2009). Si bien este nuevo paradigma corporeizado no presenta un núcleo homogéneo de ideas, implica ciertos contrastes con respecto a la ciencia cognitiva clásica que generan tensiones epistemológicas: de lo universal hacia lo contextual (situado); de lo abstracto y simbólico hacia lo ligado al cuerpo y a la historia; de un mundo predefinido a un mundo enactuado (en acción), etc. (Varela 1988).

En el ámbito de las investigaciones en cognición musical, estas ideas propiciaron el estudio de la corporalidad en la música, dando lugar al análisis de las relaciones entre el cuerpo y la comprensión musical que desarrollaremos en los apartados subsiguientes.

COGNICIÓN CORPOREIZADA Y MÚSICA

Los estudios en cognición musical corporeizada se basan en el supuesto de que existe una relación estrecha entre los rasgos de la música y el modo en que es experimentada por el sujeto a través de su mente-cuerpo como un todo indivisible. Leman (2008) propone un *enfoque*

basado en la acción que permite dar cuenta de las prácticas de significado musical fundadas en el movimiento corporal. De acuerdo con este enfoque, la música es entendida como *formas sónicas en movimiento* en tanto que no contiene un significado definido, sino que impacta en nuestra mente (corporeizada) dando lugar a una significación corporal. La realización de acciones subjetivas facilita involucrarse directamente con la música. Estas acciones pueden presentar diferentes formas y calidades, pueden ser movimientos espontáneos o planeados, naturales o convencionales, y pueden mapear características estructurales de la música, como por ejemplo, los ascensos y descensos melódicos.

La construcción de significados musicales involucra el contacto que la persona tuvo con la música a lo largo de su vida, a través de diferentes experiencias corporales tales como balancearse, palmear, bailar, cantar, o tocar un instrumento, y puede prescindir del conocimiento de la teoría musical.

De acuerdo con Johnson (2007), la búsqueda de significado en la música, sumado al prejuicio de que sólo el lenguaje puede tener significado, llevó a los teóricos clásicos a entender a la música de acuerdo a categorías lingüísticas (palabras, frases, oraciones, etc.). Esta visión centrada en el lenguaje limitó el significado musical a un contenido referencial y excluyó además todo significado no verbal. Contrariamente Johnson (*ibíd.*) propone que

> "… la música es significativa porque puede presentar el flujo de la experiencia y del sentimiento humano y el pensamiento en concreto, en formas corporeizadas, y esto es significativo en su más profundo sentido. Un hecho fundamental acerca de la música es que llama a nuestro sentido vivenciado de la vida" (p. 236).

El cuerpo tiene un rol fundamental en el modelo cognitivo de la teoría de Johnson. La música nos invita a mover nuestros cuerpos, a imaginar movimientos, y a emocionarnos mientras la escuchamos.

Mientras que la ciencia cognitiva clásica separa cognición de emoción, el nuevo paradigma cognitivo (corporeizado) le otorga un rol central a la emoción en la construcción de significados. La dicotomía

cognición/emoción que plantea la teoría clásica remite a una incapacidad de explicar cómo se vinculan estos dos aspectos de experiencia humana, estableciendo una distinción entre *significado cognitivo* y *significado emotivo* (Johnson 2007).

Vinculando la neurociencia y la filosofía, Damasio (citado por Johnson 2007) reflexiona acerca de cómo la emoción y el sentimiento dan forma a la naturaleza de la mente, el pensamiento, la consciencia y la comunicación. En sintonía con las ideas de Damasio, Johnson (2007) plantea que *"las emociones son los componentes claves de los procesos complejos de percepción corporal, valoración, monitoreo interno, auto-transformación, motivación y acción"* (p. 66).

Las emociones no se limitan a un ámbito subjetivo y privado, sino que son parte de nuestro compromiso cognitivo con y en el entorno, determinando cómo vamos a responder a las situaciones que nos propone ese entorno, y en tal sentido, constituyen una parte fundamental del significado humano.

EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Desde principios del siglo XX, diferentes métodos pedagógicos musicales, posteriormente denominados *activos*, comenzaron a incluir el movimiento corporal como estrategia de enseñanza musical. Tal es el caso de pedagogos como Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltan Kodály, Carl Orff, entre otros. Si bien en este capítulo no se pretende analizar exhaustivamente estos métodos pedagógicos, se mencionará muy brevemente la función que se le otorga al movimiento corporal en cada uno de ellos para intentar comprender el lugar que ocupa el cuerpo en la educación musical. Orff toma como base de su método el ritmo de la palabra hablada y utiliza la percusión corporal como un modo de lograr la participación activa del niño, para llegar luego a la conformación de orquestas de percusión. La música incluida en el aprendizaje musical de los niños debe contener ideas musicales básicas, ser natural y muy física, y como tal debe estar ligada tanto al movimiento como a la danza y a la palabra (Hemsy de Gainza 1973; Veltri 1969; Swanwick 1988). Por su parte, el propósito del método Kodály es desarrollar la maestría musical mediante el canto.

Para tal fin, Kodály se basa en la música folklórica de su país, utiliza la fononimia y desarrolla una serie de movimientos estereotipados que dirigen la ejecución vocal al estilo de la quironimia (Veltri 1969; Swanwick 1988). El método que desarrolló Jaques-Dalcroze es esencialmente rítmico, y se basa en la idea de que el niño debe percibir y comprender el ritmo a través de su cuerpo. Al mismo tiempo, todos los elementos musicales (la melodía, la armonía, la forma, el timbre, etc.) pueden ser representados corporalmente con el propósito de desarrollar la sensibilidad musical (Hemsy de Gainza 1973, Swanwick 1988). Para Willems, el educador musical debe aprovechar la necesidad y el gusto natural por el movimiento que tienen los niños con el objetivo de despertar el instinto rítmico. En otras palabras, es necesario que el niño viva los hechos musicales a través del movimiento corporal para luego pasarlos al plano consciente, es decir, para llegar a la métrica y a la traducción a valores musicales gráficos (Willems 1961).

La finalidad que persiguen todos estos métodos es alcanzar la alfabetización musical y, como se puede observar, el movimiento corporal constituye una herramienta didáctica para tal fin que muchas veces se manifiesta como una representación estereotipada de aspectos musicales. Además la relación entre el ritmo y el movimiento corporal en los aspectos más primitivos de la experiencia humana deja entrever una diferenciación entre contenidos *más corporales*, como podría ser el ritmo, y contenidos *menos corporales* (o más mentales), como podría ser la armonía. Aun cuando estos pedagogos tuvieron un gran impacto en diferentes niveles de la educación musical, y sus estrategias vinculadas al uso del cuerpo siguen siendo aplicadas en la actualidad, no tienen por objetivo dar una explicación de cuál es el rol del cuerpo en los procesos de comprensión musical.

Contrariamente, algunos trabajos recientes han comenzado a estudiar la corporalidad en la adquisición del lenguaje musical desde la perspectiva de las ciencias cognitivas de segunda generación. En un estudio preliminar realizado con estudiantes de Formación Musical Básica concurrentes a la materia Lenguaje Musical, Vargas *et al.* (2007) observaron qué recursos visuales y kinéticos ponían en marcha los alumnos durante una transcripción melódica, con el objetivo de caracterizar las estrategias que aparecían en el proceso de resolución

de la tarea. Los resultados indicaron que los estudiantes que utilizaron estrategias menos estructuradas (por ejemplo, agregar de a un elemento en lugar de considerar conjuntos de elementos, en este caso, ir escribiendo de a una nota por escucha), no desplegaron acciones corporales acompañando la transcripción. Aun cuando los docentes utilizaron diferentes recursos visuales y kinéticos en la presentación de la obra musical, al momento de resolver la tarea los gestos o representaciones visuales parecen perder su significación. Es decir, muchas veces estas estrategias pedagógicas no resultan exitosas para la comprensión de la música por parte del estudiante porque parecen estar desvinculadas de su experiencia musical (López y Vargas en este volumen).

Posiblemente esto se debe a que el análisis auditivo musical ha estado generalmente asociado a una actividad mental descorporeizada, basada en la idea de que la comprensión auditiva es un proceso intelectual que ocurre en el cerebro. Estudios actuales sobre recepción musical y educación auditiva en el ámbito académico señalan la importancia de una mirada experiencialista de la cognición musical (Shifres 2007, 2009, en este volumen; Pereira Ghiena y Jacquier 2007; Martínez 2009). En un sentido general, el experiencialismo propone que el sujeto es parte de la realidad, y por tanto ésta no puede ser entendida como una realidad objetiva externa al sujeto. El significado emerge de la relación entre el sujeto y su experiencia en el entorno, y en tal sentido, este enfoque le otorga un rol preponderante al cuerpo como parte del todo experiencial *mente-cuerpo-entorno.* La educación musical pensada desde esta perspectiva valora la noción de *música como ejecución* e incluye las *respuestas emocionales* en la comprensión musical. El concepto de *música como ejecución* (Cook 2003) propone trascender los límites del texto (de la partitura) y del análisis estructural en la explicación del significado musical. Esta idea destaca que en la vivencia de la música intervienen una multiplicidad de factores, entre los que se cuentan las características temporales propias del acto de ejecución (Cook 2003; Shifres 2005, 2007, en este volumen). Así, cada ejecución presentará particularidades que nos llevarán a considerarla como una obra en sí misma; con una organización temporal propia que requiere ser considerada en su totalidad para ser comprendida.

En cuanto a las *respuestas emocionales*, frecuentemente relegadas en el ámbito académico, son consideradas como una parte esencial de la experiencia más directa con la música y reflexionar acerca de ellas permite resignificar la descripción teórica de la música.

Involucrarse con la audición desde lo corporal implica no sólo comprometerse actitudinalmente sino también vivenciar el significado de la música. Así, se intenta que los estudiantes incorporen las respuestas corporales como estrategias propias de comprensión: por ejemplo, *cantar* la melodía o los bajos de la obra que se está escuchando, *marcar con movimientos manuales* ascendentes y descendentes el contorno de una melodía, *balancearse* o *acompañar corporalmente* la música como una experiencia del paso del tiempo, *bailar*, *palmear* algún patrón temporal (pulsaciones, ritmos, ostinatos, etc.).

El enfoque experiencialista permite así fundamentar las intuiciones de los pedagogos tradicionales en la existencia de procesos mentales que pueden explicarse más clara y parsimoniosamente en tanto se considera una mente corporeizada y situada. De acuerdo a esta explicación, incluso los movimientos estereotipados, como la quironimia, serán significativos para el sujeto en tanto logre vincular la experiencia corporal a los conceptos teórico-musicales que se están estudiando.

En esta línea, se realizó un estudio en el que se les solicitó a estudiantes de música que describan la melodía de una obra escuchada a partir de diferentes modalidades: (i) con gestos, (ii) cantando, (iii) tocando un instrumento, (iv) realizando grafías analógicas, (v) utilizando la escritura musical convencional, y (vi) explicando verbalmente (Pereira Ghiena y Jacquier 2007). Se observó que algunas modalidades de respuesta comunicaban mejor la comprensión de ciertos aspectos musicales, a diferencia de otras. Componentes musicales como la expresión y el tempo están más presentes en respuestas que involucran el movimiento corporal manifiesto tales como los gestos y la ejecución vocal e instrumental, y no aparecen en la escritura tradicional de la música. Esto pareciera estar dando cuenta de que el movimiento corporal no sólo puede comunicar aspectos musicales que fueron comprendidos, sino que permiten involucrarse con la música y favorecer la recuperación de ciertos rasgos musicales experimentados en la audición que otras modalidades, como el código de escritura convencional de la música, relegan.

Cox (2001), plantea una hipótesis mimética de la significación musical corporeizada fundamentada en dos ideas centrales: (i) comprendemos los movimientos y los sonidos realizados por otros humanos comparándolos con nuestra experiencia de movernos y producir sonidos; y (ii) este proceso de comparación implica una participación mimética basada en nuestra experiencia corporeizada primaria. Esta propuesta centrada en la mímesis, sostiene que moverse con la música es una forma *abierta* de participación mimética, mientras que subvocalizar o imaginarse un movimiento es una forma *encubierta*, lo que incluye diferentes aspectos de la imaginería motora. Por ejemplo, al ver un músico tocando, puedo participar con una *mimesis abierta*, realizando un movimiento como marcar un pulso con el pié, o con una *mímesis encubierta*, realizando una subvocalización, imaginando diferentes movimientos, o siguiendo los movimientos de los músicos.

Partiendo de esta distinción que propone Cox, presentaremos algunos estudios vinculados a la comprensión de la música en el ámbito de la educación musical formal que se han focalizado, por un lado, en el movimiento manifiesto, y por otro, en el movimiento no manifiesto.

MOVIMIENTO MANIFIESTO Y COMPRENSIÓN MUSICAL

En los últimos años, numerosos estudios se han centrado en la observación y el análisis de los movimientos corporales manifiestos en diferentes tareas musicales, principalmente en la ejecución. Así, se ha observado que existe una amplia gama de movimientos que acompañan la ejecución musical – movimiento del tronco, cabeza y extremidades, gestos faciales, etc. – y que no forman parte de los movimientos *efectores* o productores de sonidos (Delalande 1988; Davidson 2001, 2007; Davidson y Salgado Correia 2002; López Cano 2005, 2009). En tal sentido, se han realizado estudios que se han ocupado del analizar las relaciones entre el movimiento corporal realizado por los ejecutantes, la estructura musical de la obra ejecutada y la significación musical emergente (Davidson 1993, 2001, 2007; Cadoz y Wanderley 2000; Thompson y Luck 2008; López Cano 2009; Luck *et al.* 2009; Toiviainen *et al.* 2009). Aun cuando la función del movimiento no efector en la ejecución no esté totalmente resuelta, estos estudios han sugerido que la actividad motora que acompaña la ejecución musical refleja

información tanto de la estructura musical de la obra, como de las intenciones expresivas del ejecutante.

En el ámbito de la educación musical formal los estudiantes suelen desplegar una gran cantidad de movimientos corporales cuando realizan tareas vinculadas tanto a la ejecución como a la audición musical. Particularmente, se ha observado que muchos movimientos realizados durante tareas de lectura cantada a primera vista parecen estar vinculados con las características musicales de la melodía leída (Pereira Ghiena 2008, 2009). Desde una perspectiva corporeizada de la cognición, los movimientos no efectores que acompañan tareas de ejecución musical podrían estar cumpliendo un rol en la construcción de significados musicales. La lectura cantada a primera vista, entendida como una actividad musical de alta demanda cognitiva que implica la decodificación de símbolos y la comprensión y ejecución ajustada de una melodía desconocida, emerge como un ámbito propicio para el estudio de estos movimientos. Un primer recurso metodológico para analizar los movimientos corporales es categorizarlos de acuerdo a tipologías gestuales existentes.

Tipologías gestuales y ejecución musical

Con el propósito de determinar las categorías más propicias para clasificar los movimientos desplegados en la lectura cantada a primera vista se realizó un estudio en el que se analizaron críticamente cuatro tipologías de movimientos corporales provenientes de diferentes disciplinas (Pereira Ghiena 2009) que aquí describiremos brevemente.

McNeill (1992) propuso cinco categorías para clasificar los gestos realizados durante el habla: (i) los *gestos icónicos* son representaciones figurativas de objetos o acciones y están vinculados al contenido semántico del discurso hablado; (ii) los *gestos metafóricos* ilustran una idea o concepto abstracto; (iii) los *batidos* son movimientos que sincronizan con la pulsación rítmica del discurso hablado; (iv) los *gestos cohesivos* cumplen la función de unir dos partes del discurso que están temáticamente relacionadas pero temporalmente separadas, a través de la repetición de la forma gestual, del movimiento, o del lugar en el espacio gestual; y (v) los *gestos deícticos* son movimientos que señalan objetos y lugares concretos, o indican ideas abstractas.

Otra de las tipologías gestuales ampliamente reconocidas y de mayor impacto en el estudio del movimiento corporal en diferentes disciplinas, fue propuesta por Ekman y Friesen (1969) para clasificar los gestos producidos durante la comunicación verbal, y presenta cinco categorías: (i) los *gestos emblemáticos o emblemas* son gestos con un significado claro y preciso, como levantar el pulgar para expresar *ok*; (ii) los *gestos ilustrativos o ilustradores* cumplen la función de ilustrar el contenido semántico de las palabras; (iii) los *gestos que expresan estados emotivos* reflejan el estado momentáneo del sujeto; (iv) los *gestos reguladores de la interacción* tienen el rol de sincronizar la comunicación, indicando cambios de turnos, etc.; y (v) los *gestos adaptativos* son movimientos realizados para buscar relajación como acomodarse la ropa, palmearse, etc.

En el campo de la ejecución musical Delalande (1988) planteó una clasificación de movimientos en tres categorías a partir de observaciones de las ejecuciones del pianista Glenn Gould: (i) los *efectores* son aquellos movimientos que están dirigidos a la producción del sonido musical, como por ejemplo, el movimiento de los dedos del pianista que acciona directamente las teclas del piano para producir el sonido deseado; (ii) los *gestos de acompañamiento* son todos los movimientos que no producen sonido musical pero que aun así aparecen durante la ejecución y acompañan la realización de gestos efectores, como por ejemplo, el balanceo del cuerpo que suelen realizar los instrumentistas durante la ejecución; y (iii) los *figurativos* son movimientos que están dirigidos hacia la audiencia, como un modo de establecer lazos de comunicación, como por ejemplo, los señalamientos hacia el público, etc.

Finalmente, a partir de un estudio de caso realizado sobre los movimientos manifiestos producidos por la cantante Annie Lennox durante una ejecución, Davidson (2001) propuso un sistema de cuatro categorías basadas en la tipología de Ekman y Friesen (1969): (i) los *adaptativos* ayudan a la autoestimulación del cantante y pueden exhibir características personales y estados internos; (ii) los *reguladores* permiten sincronizar y coordinar la ejecución entre los músicos; (iii) los *ilustrativos* y *emblemáticos* están destinados a apoyar la narrativa del texto de la canción; y (iv) los movimientos de *exhibición* se utilizan para mostrarse o lucirse ante la audiencia, por ejemplo, bailar con los músicos o acercarse al borde del escenario y pedir al público que palmee. De

acuerdo con Davidson, los movimientos reguladores, ilustrativos y de exhibición están claramente orientados hacia la audiencia o hacia los músicos, mientras que los movimientos adaptativos se orientan hacia sí mismo.

A pesar de los esfuerzos de algunos investigadores por categorizar todos los movimientos que aparecen en la ejecución musical, las tipologías propuestas no logran dar cuenta de la amplia gama de movimientos que ha sido observada en diferentes tareas musicales. Particularmente, las tipologías estudiadas no pueden dar cuenta de la relación evidente que presentaban algunos de los movimientos observados con ciertos rasgos musicales de la melodía leída, más allá de su vinculación morfológica. Es decir, estos movimientos relacionados con rasgos musicales de la melodía podrían ser considerados como gestos icónicos, entendiendo que son representaciones figurativas de tales rasgos, pero nada puede decirse de su rol en el tipo de tarea, de acuerdo a las categorías descriptas. Así, se propuso que estos movimientos podrían estar cumpliendo una *función epistémica*, mejorando aspectos de la cognición y contribuyendo en la resolución de la lectura (Pereira Ghiena 2010).

Gestos y acciones epistémicas en la lectura cantada a primera vista

El concepto de *acción epistémica* fue propuesto por Kirsh y Maglio (1994) para referirse a todas aquellas acciones realizadas en el mundo externo que mejoran los procesos cognitivos, descargando en el entorno y en el propio cuerpo parte del peso cognitivo que demandan las tareas emprendidas. De acuerdo con los autores, en nuestra vida cotidiana solemos realizar acciones epistémicas que nos permiten recordar, ahorrar tiempo, calcular, etc. Utilizar los dedos de la mano para contar o calcular, poner la llave dentro del zapato para no olvidarla, agrupar las piezas de un rompecabezas por color para encontrarlas más fácilmente, son ejemplos simples de acciones epistémicas cotidianas. Kirsh y Maglio diferencian las *acciones epistémicas* de las *acciones pragmáticas*, que son aquellas realizadas con el fin de alcanzar una meta física, por ejemplo, si mi intención es beber agua, debo realizar alguna acción que me acerque al objeto, como abrir la canilla o destapar la botella.

Llamativamente, una gran parte de los movimientos realizados durante la tarea de lectura a primera vista, vinculados a aspectos musicales, principalmente a las alturas y al contorno melódico, se observaron en situación de leer fragmentos que parecían presentar mayor dificultad para su resolución. En general, este tipo de movimientos aparecían cuando los estudiantes no podían resolver rápidamente algún giro melódico, o se detenían y volvían a cantarlo, etc. (Pereira Ghiena 2009, 2010). En este sentido, parecía que los movimientos que reflejaban algún aspecto musical de la melodía eran realizados por los estudiantes cuando leían a primera vista con el fin de facilitar la resolución de los problemas cognitivos que les planteaba la tarea. De ese modo, tales acciones podrían estar cumpliendo una *función epistémica*, es decir, mejorando los procesos cognitivos empleados para resolver la tarea y favoreciendo el desempeño de los estudiantes (Pereira Ghiena 2010).

Considerando las relaciones entre los movimientos observados y la estructura musical de la melodía leída, y priorizando su función epistémica, se postuló una nueva tipología. Las categorías resultantes fueron las siguientes:

1. Gestos que acompañan la emisión de sonido vocal
- 1.1. Directamente vinculados a aspectos musicales
  - 1.1.1. Vinculados a las alturas (contorno melódico)
  - 1.1.2. Vinculados a la estructura métrica (batidos)
  - 1.1.3. Vinculados al ritmo
  - 1.1.4. Vinculados a la expresión
  - 1.1.5. Vinculados a la forma musical
- 1.2. Adaptativos durante la ejecución

2. Gestos sin emisión de sonido vocal
- 2.1. Preparatorios
- 2.2. Adaptativos sin sonido vocal

La necesidad de distinguir entre *gestos que acompañan la emisión de sonido vocal* y *gestos sin emisión de sonido vocal* obedeció a la idea de priorizar los

movimientos vinculados directamente aspectos musicales de la melodía, entendiendo que aquellos movimientos que fueron desplegados mientras que se ejecutaba la melodía, podrían estar más vinculados a su estructura que aquellos realizados mientras no se emitía sonido.

Los *gestos adaptativos*, que, siguiendo a Davidson (2001), son entendidos como movimientos que ayudan a la autoestimulación (por ejemplo, acomodarse la remera, pasar una mano por la cabeza, poner una mano en el bolsillo, etc), podrían aparecer tanto durante la ejecución como en momentos de silencio, y por esta razón forman parte de ambas categorías.

Los movimientos *vinculados a aspectos musicales* refieren a todos aquellos movimientos que parecen representar espacialmente algún rasgo musical, y en tal sentido, parecen tener una relación directa con la estructura musical de la melodía leída. A su vez, estos movimientos se dividen de acuerdo al elemento musical al que se vinculan: *vinculados a las alturas* (por ejemplo, representar el movimiento melódico señalando puntos en el espacio); *vinculado a la estructura métrica o batidos* (marcar algún nivel métrico); *vinculados al ritmo* (percutir corporalmente el ritmo de algún fragmento de la melodía cantada); *vinculados a la expresión* (realizar movimientos continuos durante partes cantadas *legato*); y *vinculados a la forma* (marcar entradas o cierres de partes).

Finalmente, los movimientos *preparatorios* son aquellos que en una primera observación parecen estar vinculados a aspectos musicales, pero al ser desplegados sin emisión de sonido no puede establecerse un vínculo directo con la estructura musical de la melodía (por ejemplo, realizar batidos antes de comenzar a cantar).

Con el fin de validar su aplicación, la tipología gestual propuesta a partir de los estudios observacionales fue testeada por un panel de expertos y posteriormente ajustada. Para ello se marcaron todos los gestos observados en videos tomados de frente y de perfil de un sujeto cantando a primera vista y se les pidió a 4 expertos que aplicaran las categorías propuestas a cada uno de los movimientos observados. Luego se compararon todos los análisis cotejando los gestos incluidos en las diferentes categorías, y se realizó una estimación de la pertinencia de la tipología propuesta. Si bien se encontró que existía un acuerdo aceptable entre los jueces, se observó que el acuerdo aumentaba

considerablemente cuando se consideraban solo los movimientos claramente manifiestos, evitando clasificar aquellos que eran realizados con las manos detrás de la espalda o con movimientos de trayectoria muy reducida. Así, se entiende que el sistema de categorías propuesto funciona mejor cuando el movimiento es ostensiblemente manifiesto. Teniendo en cuenta la evaluación que realizaron los jueces del sistema de categorías, se consideró apropiado modificar la categoría *gestos vinculados a la altura* cambiando su nomenclatura por *gestos vinculados al contorno melódico.* Esta sutil diferencia permite considerar más globalmente la relación del movimiento con la estructura melódica, puesto a que el término altura tendía a ser considerado de un modo más puntual (señalamiento nota por nota) mientras que contorno melódico incluye diferentes grados de ajuste al componente melódico. Además, se encontró que la mayor parte de los movimientos clasificados por los jueces pertenecen a las categorías que están directamente vinculadas a aspectos musicales, especialmente al contorno melódico, al ritmo y a la estructura métrica. Teniendo en cuenta que estos movimientos son los que gozan de las mejores condiciones para cumplir una función epistémica en tareas de este tipo por su clara relación con la estructura musical de la melodía, y entendiendo que no eran considerados por las tipologías existentes con anterioridad a la elaboración de la que aquí proponemos, consideramos que la tipología gestual postulada resulta apropiada para el estudio de los gestos -principalmente manuales- desplegados en las tareas de lectura a primera vista. Analizar los movimientos aplicando estas categorías permite focalizar en los vínculos entre tales movimientos y los rasgos de la melodía, y favorecer el estudio de su función como parte de los procesos cognitivos desplegados para resolver la tarea.

Función epistémica del movimiento espontáneo y restringido

Buscando avanzar en el estudio de la relación entre el gesto y la dificultad de la tarea como validación de la noción de acción epistémica, se realizó un estudio experimental en el que participaron 15 sujetos (Pereira Ghiena 2011). Se les pidió a los estudiantes que canten a primera vista 4 melodías de características similares, cada una de ellas en una condición diferente: (i) movimiento libre (sin restricciones ni pau-

tas corporales); (ii) movimiento restringido (sin realizar movimientos corporales); (iii) movimientos vinculados al contorno melódico (realizando únicamente movimientos manuales que reflejen las relaciones de altura, al estilo de la *quironimia*); y (iv) movimientos vinculados a la estructura métrica (marcando con la mano un nivel de pulsaciones de la estructura métrica). Tanto las melodías como las condiciones fueron aleatorizadas para todos los sujetos. Luego, un panel de expertos evaluó el audio de todas las ejecuciones en 5 categorías o indicadores de desempeño: (i) *evaluación global*; (ii) *ritmo*; (iii) *afinación*; (iv) *fidelidad*; (v) *expresión*. La categoría *expresión* mereció un análisis particular en función de su naturaleza subjetiva y de las múltiples visiones que aluden a este concepto, que podrían haber incidido en la evaluación que realizaron los jueces. Los resultados mostraron que los sujetos tuvieron el desempeño general más alto en la condición libre de pautas corporales, exceptuando el indicador ritmo, que fue mejor puntuado en la condición en la que realizaban movimientos vinculados a la estructura métrica. Este resultado se asoció a la posibilidad de que la marcación manifiesta de un pulso esté funcionando como una acción epistémica que permita configurar corporalmente la estructura métrica de la melodía, aportando recursos cognitivos al proceso y beneficiando la resolución de ciertos aspectos temporales de la ejecución, como el ritmo y la continuidad. Así, la acción epistémica que constituye este movimiento, no es considerada únicamente en un rol mejorador de la cognición, sino como parte de los procesos cognitivos desplegados para resolver la tarea.

Por otro lado, en la condición de movimiento vinculado al contorno melódico, se observó el desempeño más bajo para los indicadores *evaluación global*, *ritmo* y *afinación*, mientras que el indicador *fidelidad* (con el modelo de la partitura) presentó los puntajes más bajos en la condición sin movimiento. A partir de estos resultados se propuso que la realización sostenida de gestos complejos, como podría ser la quironimia, implica el consumo de recursos cognitivos que dejarían de estar disponibles para resolver la tarea de lectura a primera vista, y de este modo, perjudicarían el desempeño. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, es posible pensar que cuando estos movimientos son realizados espontáneamente en momentos particulares de la ejecución, en

lugar de consumir recursos cognitivos cooptan los recursos existentes cumpliendo así una función epistémica. Además, es posible que *autorrestringir* el movimiento, es decir, mantenerse quieto voluntariamente, también requiera el empleo de recursos cognitivos, complejizando la resolución de la tarea y empobreciendo el desempeño.

Estas ideas permiten reconsiderar la función del movimiento corporal manifiesto, y le otorgan un rol central al compromiso corporal en los procesos de significación musical. En este sentido, el estudio del movimiento corporal manifiesto podría ayudarnos a entender mejor cómo se comprende la música, tanto en tareas de ejecución como de audición.

MOVIMIENTO NO MANIFIESTO Y COMPRENSIÓN MUSICAL

Como señalamos más arriba, las teorías cognitivas corporeizadas también contemplan los procesos de imaginación, recuerdo y observación del cuerpo y de su movimiento. Wilson (2008) propone la idea de una cognición corporeizada *off-line* para explicar que, por un lado, las acciones corporales no necesariamente están ligadas a lo que demanda una situación determinada, y que, por otro lado, no es imprescindible concretar la acción, sino que podemos pensar-acerca-de una acción en un determinado contexto como una ayuda para el propio razonamiento. En su hipótesis sobre participación mimética, Cox (2001) plantea que, por ejemplo, ver o imaginar un movimiento durante la experiencia musical es una forma encubierta de imitación subpersonal, que incluye diferentes aspectos de la imaginería motora. Entonces, involucrar el cuerpo no implica sólo 'usarlo' explícitamente –movimiento manifiesto-, sino que también es imaginarlo -movimiento no manifiesto- a partir del registro que tenemos de las experiencias corporales pasadas.

De acuerdo con la teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980; Johnson 2007, 2008; Lakoff 2008), parte de nuestro pensamiento y nuestra manera de entender el mundo y desenvolvernos en él es de naturaleza *metafórica*, es decir, empleamos el conocimiento proveniente de un dominio experiencial más conocido para comprender otro dominio menos conocido o más abstracto. Por ejemplo, nuestra ex-

periencia corporal en el espacio colabora con la experiencia y comprensión de la noción de tiempo. Este *mapeo entre dominios experienciales* se denomina *proyección metafórica*, es de naturaleza imaginativa y tiene por finalidad la elaboración de significado. En este proceso se ponen en marcha ciertas configuraciones abstractas o *esquemas-imagen* que se derivan de la interacción directa de nuestros cuerpos en el entorno. Más específicamente, los esquemas-imagen se conforman por la recurrencia de experiencias sensorio-motoras pasadas y son modificados por las nuevas experiencias; constituyen estructuras de conocimiento interrelacionadas, dinámicas y pre-conceptuales. Las características de los esquemas-imagen, como su contexto de formación, posibilitan determinados mapeos, restringiendo así el modo en el que ocurrirán las proyecciones metafóricas (Callejas Leiva y Jacquier 2011).

Los avances neurocientíficos sustentan estos postulados teóricos al explicar que existe una información neuro-imaginada donde el planeamiento mental activa determinadas áreas motoras denominadas de *alto orden* aún cuando no hay actividad motora manifiesta. La mayor parte de los procesos cognitivos de este tipo se basan en una simulación o emulación parcial de procesos sensoriomotores mediante la reactivación de los circuitos neurales que participaron efectivamente en la acción del cuerpo y en la percepción (López Cano 2005; Johnson 2007; Anderson 2008; Lakoff 2008).

Ciertos autores analizaron el modo en que las estructuras imagen-esquemáticas intervienen de manera imaginativa en la experiencia musical (Martínez 2005; Peñalba 2005; Johnson 2007; Zbikowski 2008, entre otros). Martínez (2005) señala que mientras experimentamos la música (en un contexto de audición, composición, ejecución o reflexión teórica) nos vinculamos con las experiencias recurrentes de nuestros cuerpos en movimiento interactuando en el entorno y, consecuentemente, con los conceptos abstractos que se originaron a partir de ellas. De allí que entendemos metafóricamente tanto conceptos como estructuras musicales.

Por su parte, Johnson y Larson (citados por Johnson 2007) propusieron que todo nuestro pensamiento y nuestro razonamiento basados en el movimiento musical y en el espacio musical heredan la lógica interna de las metáforas conceptuales basadas en la experiencia corporal.

Por ejemplo, ¿de qué manera la música como experiencia temporal es comprendida como experiencia espacial? Si la experiencia del paso del tiempo puede ser comprendida metafóricamente como movimiento en el espacio, partiendo de la idea de que nuestro cuerpo interactúa con el medio moviéndose en el espacio e involucrando una dimensión temporal, entonces, la música como una experiencia particular del tiempo puede ser comprendida espacialmente.

El movimiento y la experiencia de movimiento conforman la base de nuestro pensamiento abstracto acerca del tiempo, y por consiguiente, del tiempo musical (Martínez 2005; Johnson 2007). La *metáfora del tiempo en movimiento* y la *metáfora del observador en movimiento* se presentan como dos metáforas básicas para la conceptualización del cambio temporal desde nuestra experiencia espacial (Evans 2005). De acuerdo a la primera metáfora conceptual, las unidades de tiempo se toman metafóricamente como objetos que se mueven ante un observador que permanece en el mismo lugar. Los objetos se mueven desde atrás del observador (el pasado), pasando por el punto donde él se encuentra (el presente), hacia adelante de él (el futuro). Así se produce un mapeo transdominio entre el movimiento espacial (dominio fuente) y el cambio temporal (dominio meta). En cuanto a la segunda, la *metáfora del observador en movimiento*, está basada en nuestra experiencia de movernos en el espacio, diferenciándose de la anterior por tomar como dominio fuente el movimiento de nuestro propio cuerpo, por ejemplo, la trayectoria que recorre o la velocidad. Estos mapeos entre dominios de la experiencia nos permiten construir la comprensión del transcurrir temporal de un modo indirecto, es decir, metafórico. Entonces, la música como experiencia temporal puede ser comprendida según nuestra experiencia espacial de acuerdo a cómo *la música se mueve* en el espacio en relación a nosotros o bien a cómo *nuestro cuerpo se ubica y/o se mueve* en el medio físico en relación a la música.

Mientras que la *metáfora conceptual* refiere a ese proceso de naturaleza imaginativa y de origen corporal que tiene lugar durante nuestra experiencia, la *metáfora lingüística* alude a las expresiones verbales que empleamos para describir esa experiencia. Por ejemplo, una expresión verbal metafórica vinculada a la *metáfora del tiempo en movimiento* podría ser '*se me pasó* la fecha' o '*se aproxima* fin de mes', y en relación a la *me-*

táfora del observador en movimiento, '*estoy transitando* mi último año de beca' o 'la *pasé* bárbaramente en aquellos días'.

Desde este sustento teórico, podemos pensar que las experiencias de movimiento que el oyente haya tenido a lo largo de toda su vida lo vinculan de un modo particular con la música; y, entonces, el movimiento imaginado, observado o recordado durante la audición se integrará a la experiencia musical gracias a este proceso de naturaleza metafórica. Para estudiar estas cuestiones, se realizaron algunos trabajos empíricos acerca de la incidencia de la imaginación espacial del tiempo en la comprensión temporal de la música y se analizaron ciertas experiencias pedagógicas que nos permitirán extraer algunas conclusiones vinculadas a la adquisición del lenguaje musical.

Movimiento y metáfora en la investigación sobre desarrollo de habilidades auditivas

En un test aplicado a estudiantes universitarios de música de primer año, nos propusimos indagar si la realización del gesto de marcación del compás convencional o la visualización de un movimiento que imita a ese gesto colabora en la comprensión temporal de la música (Jacquier 2009). Sintéticamente, el test consistía en escuchar cuatro veces una canción resolviendo tareas vinculadas a diferentes aspectos temporales de la música: (i) caracterizar el tempo, (ii) describir la estructura métrica, (iii) analizar el ritmo, (iv) identificar la organización morfológica, y (v) ordenar temporalmente pares de fragmentos de la obra. Los estudiantes fueron divididos en tres grupos de acuerdo a la condición de la audición: movimiento percibido, movimiento realizado y control. Mientras escuchaban la obra musical, los estudiantes en la condición 1 observaban una animación que consistía en el movimiento sincronizado de dos esferas hacia arriba y adentro y hacia abajo y afuera realizando la trayectoria del gesto de marcación del compás de dos tiempos (ver figura 8.1); los estudiantes en la condición 2 debían realizar explícitamente el gesto de marcación del compás en dos tiempos acompañando la audición de la obra; los estudiantes en la condición 3 de control sólo escuchaban la obra musical.

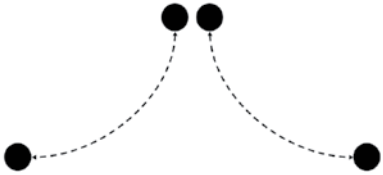


Figura 8.1.*Gráfico del estímulo visual correspondiente a la Condición 1 del test: la observación de la animación durante el transcurso de la obra.*

Los resultados indicaron que tanto la realización del gesto de marcación de compás -movimiento manifiesto- como la observación de una animación que imitaba ese movimiento corporal -movimiento no manifiesto- en el tiempo real de la pieza permitieron una mejor comprensión de los aspectos temporales testeados, mientras que sólo la audición de la obra mostró un rendimiento menor. A partir de estos resultados se concluyó que el movimiento *realizado* (manifiesto) con el propio cuerpo o *percibido* (no manifiesto) en un objeto propicia un proceso metafórico para la comprensión temporal de la música, poniendo de manifiesto una conexión entre las experiencias corporales pasadas y las tareas involucradas en el aprendizaje del lenguaje musical.

En esta línea, un segundo experimento tuvo como objetivo estudiar la influencia de ciertos estímulos visuales en la comprensión metafórica de la música, particularmente vinculados al modo en el que el oyente organiza el flujo temporal (Jacquier 2010). Los sujetos de este estudio fueron 69 estudiantes universitarios de música de primer año divididos en tres condiciones experimentales. A partir de cuatro audiciones de *Oh Du mein Österreich 'Marcha'* de von Suppé, caracterizada por una fuerte organización jerárquica, y de *Rideau – Entrée de la Femme*del ballet *Relâche*de Satie, caracterizada por una organización jerárquica débil, los estudiantes fueron resolviendo diferentes tareas: (i) expresar por escrito lo que se había pensado, sentido, imaginado durante la audición, (ii) ponderar la correspondencia de la obra escuchada con una serie de relatos literarios, (iii) analizar organización de la forma musical, (iv) reconocer fragmentos musicales como pertenecientes a la pieza, (v) ordenar temporalmente pares de fragmentos de la pieza. En la condición 1 del test, la audición de las obras estaba acompañada por un estímulo

visual construido a partir de una serie de arcos en tres niveles jerárquicos a manera de representación de la estructura de agrupamientos de acuerdo a la teoría de Lerdahl y Jackendoff (1983). En la condición 2, la audición de las obras estaba acompañada por otro estímulo visual, conformado por una línea contorneada que simulaba los ascensos y descensos de la melodía, con cambios de grosor de acuerdo a la intensidad y de color de acuerdo a la instrumentación, etc. En el grupo control, las audiciones no estaban acompañadas de ningún estímulo visual. El gráfico de la figura 8.2 esquematiza la configuración de los estímulos visuales, pero es importante destacar que éstos no eran estáticos sino que iban apareciendo progresivamente y desvaneciéndose conforme transcurría la pieza de manera sincronizada con el estímulo musical. Cada uno de esos 'objetos en movimiento' intentaba capturar diversos componentes musicales (más estructurales en el primer caso, más narrativos en el segundo caso), y así integrarse de diferentes maneras a una comprensión de la música como experiencia en el espacio. A su vez, se esperaba que cada componente visual asociado a cada una de las dos obras musicales reforzara o contrariara el modo teórico de organización de la experiencia del tiempo hipotetizado para dichas obras (siguiendo las teorías de Imberty [1981] y Lerdhal y Jackendoff [1983]): así, el estímulo visual vinculado a la estructura de agrupamientos reforzaría una organización jerárquica fuerte como en la obra de von Suppé, y el estímulo de la línea contorneada reforzaría una organización jerárquica débil como en la obra de Satie.

El análisis de los resultados por condición experimental mostró cierta ambigüedad, mientras que las principales diferencias se establecieron en torno a la interacción entre condición y obra musical. Por ejemplo, en la tarea vinculada al análisis de la organización formal, donde los sujetos seleccionaban una de cuatro respuestas posibles (una era la opción correcta, para la que se esperaban las puntuaciones más altas, y las otras tres opciones se alejaban progresivamente de esa respuesta ideal, para las que se esperaban puntajes progresivamente más bajos), se observó que en la condición 1 y en el grupo control se reproducen los grados de ponderación esperados para las opciones de organización de la forma en cada obra, es decir, los sujetos de estos dos grupos puntuaron más alto la opción correcta y así sucesivamente;

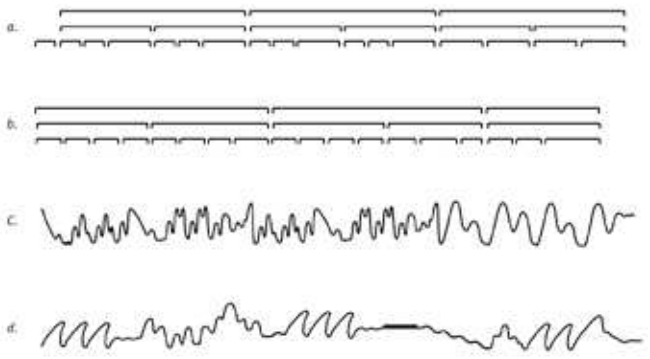


Figura 8.2. *Gráficos de los estímulos visuales de la condición 1 (a. y b.) y la condición 2 (c. y d.). Los gráficos a. y c. corresponden a von Suppé, y b. y d., a Satie.*

además, no presentan diferencias significativas en la ponderación de la opción correcta para ambas obras. Mientras que en la condición 2, la diferencia de ponderación de la opción correcta se manifiesta a favor de la obra que presenta una organización jerárquicamente débil, como se esperaba.

Los resultados de este estudio permitieron avalar la realidad cognitiva de estos modelos teóricos de organización del tiempo en la experiencia musical y, consecuentemente, evidenciar que los oyentes con moderada formación musical no organizan sus experiencias musicales de la misma manera para toda la música, sino que las propias cualidades organizativas o estructurales de cada pieza musical influyen en la forma en que los oyentes configuran el tiempo, de un modo más estructural y jerárquico o de un modo más narrativo. Podemos inferir que existe una interacción entre el sujeto que percibe, con todo su bagaje experiencial, y la obra musical, ya no como un objeto emplazado en una realidad externa, sino como parte de ese entorno que modifica la experiencia del sujeto al tiempo que es modificada por él.

Movimiento y metáfora en la práctica pedagógica vinculada al desarrollo de habilidades auditivas

Siguiendo la idea de una comprensión metafórica del tiempo musical, se analizó una experiencia pedagógica (Jacquier 2008) realizada

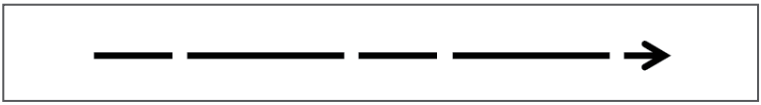


Figura 8.3.*Gráfico de la animación que se desplegaba en el tiempo real de la obra.*

con un grupo de estudiantes de un curso de desarrollo de habilidades auditivas del 1º año de una carrera universitaria de música. En primer término, se les pedía que realizaran una segmentación en el tiempo real de una canción, centrando la atención en el modo particular de 'seguir la música' y de experimentar el transcurrir temporal de la música. Se observó que algunos alumnos realizaban arcos en el tiempo real de la música mientras que otros los dibujaban completos en determinados puntos de la música (al finalizar o comenzar una parte), y que mayormente correspondían a un nivel intermedio de segmentación en concordancia con las partes de la canción (introducción, estrofa, estribillo, etc.). En segundo término, se solicitó a los estudiantes que miraran una animación mientras escuchaban la obra. La animación consistía en el despliegue (horizontal, de izquierda a derecha) de una flecha en el tiempo real de la obra; al concluir una parte o segmento musical desaparecía la cabeza de la flecha, se transformaba en una línea con una longitud proporcional a la duración de dicha parte. Inmediatamente después, comenzaba a desplegarse una nueva flecha junto con el comienzo de la siguiente parte, y así sucesivamente (ver figura 8.3). En tercer término, se debatió acerca de los criterios de segmentación operantes en ambas audiciones y las características de la experiencia del paso del tiempo en relación a la naturaleza de ambas actividades. En el primer caso se trata de la realización de un movimiento corporal, y en el segundo caso, de la observación de un 'objeto' en movimiento. Como cierre de la actividad se escuchó la obra una última vez para establecer las relaciones temáticas entre los segmentos establecidos.

Esta experiencia pedagógica puede integrarse a un conjunto de evidencia no sistemática de que la presentación de una estructura de agrupamientos de una obra musical, donde las partes (arcos, flechas, etc.) vayan apareciendo progresivamente y en concordancia con el tiempo real de la obra, enriquece la experiencia temporal de la música

al reforzar visualmente 'el despliegue del tiempo *en* el espacio'. Pues, se estimula la producción de una experiencia transmodal al intervenir no sólo la percepción auditiva sino también la percepción visual para la comprensión de la música. Consideramos relevante destacar que no se manipula la obra musical en sí; es decir, se trata de no intervenir en su propia organización temporal, y consecuentemente, en cómo será vivenciada esa temporalidad. Por ello, se toma la totalidad de la pieza, sin segmentaciones sobre la pista de audio, tratando de dar lugar a una audición lo más ecológica posible.

También es interesante observar cómo es exteriorizada la comprensión metafórica de la música a través de expresiones verbales, porque es un modo de dar cuenta del mapeo entre dominios de la experiencia. Cuando los estudiantes intentan dar una explicación de cómo experimentaron el paso del tiempo en la música desde la audición, frecuentemente emplean expresiones vinculadas a la *metáfora del tiempo en movimiento* como 'cuando *pasa* la estrofa, cambia el clima', 'luego *viene* un tema contrastante', 'más *adelante* se percibe una intensificación de la tensión', o vinculadas a la *metáfora del observador en movimiento* como 'al *acercarnos* al final, todo se resuelve', 'a medida que *avanzábamos*, la expectativa crecía'. Aquí, el empleo de la metáfora lingüística es significativo porque está basado en metáforas conceptuales originadas en una experiencia corporal (Lakoff 2008). El significado musical no es meramente verbal o lingüístico, sino que se trata de un significado corporeizado (Johnson 2007).

La evidencia recogida en los estudios experimentales y en las experiencias pedagógicas permite valorar la factibilidad de las propuestas pedagógicas para la adquisición del lenguaje musical basadas en el uso del cuerpo y su movimiento, en la visualización de gráficos y representaciones visuales en el tiempo real de las obras musicales, en la imaginación de movimientos, etc. Las investigaciones empíricas también nos sugieren no restringir el modo de comprender y organizar el tiempo en la música a través de modelos pre-establecidos o impuestos *a priori*, sino ofrecer propuestas más abiertas que posibiliten diversas maneras de experienciar el tiempo musical, y, con ello, una efectiva práctica de significados musicales.

CONCLUSIONES

Como hemos mencionado, diferentes métodos pedagógico-musicales han incluido intuitivamente estrategias didácticas basadas en la utilización del movimiento corporal como un modo de representar aspectos de la estructura musical con el fin de alcanzar la alfabetización musical, aun cuando no tenían la preocupación ni la intención de explicar el rol del movimiento corporal en los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición del lenguaje musical. A partir de la relación directa que de manera frecuente establecen estos métodos entre el movimiento corporal y el ritmo, se desprende una implícita diferenciación entre contenidos de acuerdo a su supuesta naturaleza 'corporal', como el ritmo, y 'mental', como la armonía.

La intuición de pedagogos y educadores de incluir el movimiento corporal en las propuestas de enseñanza, como ayuda para el desarrollo de las habilidades de audición y ejecución, no encuentra una explicación en la ciencia cognitiva clásica. De acuerdo al paradigma clásico de cognición, el cuerpo no forma parte de la mente, y en tal sentido, sólo cumple el rol de receptor de los estímulos externos y de efector de respuestas del proceso mental. Así, se conciben funciones de bajo orden vinculadas a la percepción y funciones de alto orden en relación con los procesos mentales superiores. Desde esta perspectiva, el movimiento corporal incluido en los métodos pedagógicos podría considerarse como un mero *output* del proceso mental, que se transforma en *input* en el momento en que es percibido.

Por el contrario, la concepción de mente que proponen las ciencias cognitivas de segunda generación permite analizar desde otra perspectiva el rol del cuerpo y del movimiento corporal en los procesos cognitivos implicados en la adquisición del lenguaje musical. Aquí, la mente es considerada como un todo experiencial que involucra cuerpo y entorno, y es en la interacción del organismo con el entorno que se construye el significado. Los estudios recientes en cognición musical corporeizada brindan un novedoso enfoque que sustenta la inclusión del cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. La música no es considerada como un objeto externo que se procesa intelectualmente en el cerebro, sino que es experimentada corporalmente vivenciando el significado. Tanto el movimiento ma-

nifiesto como el movimiento no manifiesto, nutren a la experiencia musical favoreciendo, enriqueciendo y fortaleciendo la construcción de significados musicales.

En este sentido, se propone que los movimientos manifiestos podrían funcionar como acciones que forman parte de los procesos cognitivos empleados para resolver tareas de lectura cantada a primera vista, colaborando con la adquisición de esta habilidad que se busca desarrollar en el músico profesional. Sin embargo, estos mismos movimientos se vuelven restrictivos corporalmente cuando no resultan significativos para el propio sujeto, implicando una mayor demanda cognitiva y dificultando el desarrollo de la habilidad. Entonces, no se trata de hacer movimientos como un desarrollo de aspectos deportivos del entrenamiento musical (Musumeci 2003) sino de estar atentos a los movimientos, dejar que el cuerpo se mueva de acuerdo a sus necesidades para entender la música y leer lo que nuestro cuerpo está haciendo.

Además, se postula que la imaginación del movimiento como comprensión metafórica de la música nos permite pensar cómo transcurre el tiempo musical, y comprender la temporalidad de una obra. La realización de movimientos corporales manifiestos o la imaginación de movimientos a partir de la música (en tiempo real o diferido), y el modo en el que nos referimos a la experiencia musical nos brindan la posibilidad de reflexionar acerca de los significados de dicha experiencia en el contexto de la educación musical formal.

Se considera que los movimientos corporales constituyen un modo de comunicar la comprensión musical, y prestar atención a ello es dar lugar a una práctica de significados enriquecida y ampliada, que trasciende los límites de las prácticas educativas que sobrevaloran la escritura tradicional de la música como única manera de la que disponen los estudiantes para expresar la comprensión.

Pensar una enseñanza del lenguaje musical sobre la base del enfoque corporeizado contribuirá a crear un puente entre los conceptos y categorías de la teoría musical y la experiencia de la música más inmediata que tiene el estudiante. Por ello es fundamental considerar el movimiento corporal manifiesto y no manifiesto como parte de una experiencia significativa de la música, en tanto modifica, enriquece y completa dicha experiencia. La reflexión acerca del impacto que

tiene la música en nuestros cuerpos y de las emociones que genera será crucial en el desarrollo de estrategias pedagógico-musicales que favorezcan la adquisición del lenguaje musical.

Referencias

- Anderson, M. (2008). On the grounds of (x)-grounded cognition. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of Cognitive Science. An Embodied Approach.* San Diego: Elsiever Ltd, pp. 423-435.

- Cadoz, C. y Wanderley, M. M. (2000). *Gesture - Music*. Paris: Ircam – Centre Pompidou.

- Callejas Leiva, D. y Jacquier, M. de la P. (2011). Observaciones a estudios de la experiencia musical que implican a la teoría de la metáfora. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales.* Buenos Aires: SACCoM, pp. 49-60.

- Chemero, A. (2009). *Radical Embodied Cognitive Science.* Cambridge: MIT Press.

- Clark, A. (1997). Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again [Estar Ahí. Cerebro, cuerpo y Mundo en la Nueva Ciencia cognitiva (G. Sánchez Barberán, trad.). Barcelona: Paidós, 1999]. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Clark, A. (2008). Embodiment and explanation. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of Cognitive Science. An Embodied Approach.* San Diego: Elsiever Ltd, pp. 41-58.

- Cook, N. (2003). Music as Performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. New York y Londres: Routledge, pp. 204-214.

- Cox, A. (2001). *The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. Musicae Scientiae*, 5 (2), 195-212.

- Davidson, J. W. (1993). Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians. *Psychology of Music*, **21 (2)**, 103-113.

- Davidson, J. W. (2001). The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: A case study of Annie Lennox. *Musicæ Scientiæ*, V (2), 235-256.

- Davidson, J. W. (2007). Qualitative insights into the use of expressive body movement in solo piano performance: a case study approach. *Psychology of Music*, 35 (3), 381-401.

- Davidson, J. W. y Salgado Correia, J. (2002). Body mouvement. En R. Parncutt y G. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press, pp. 237-250.

- Delalande, F. (1988). La gestique de Gould; éléments pour une sémiologie du geste musical. En L. Courteau (Ed.), *Glenn Gould pluriel*. Montréal: Guertin G.

- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavioral categories: origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.

- Gibbs Jr., R. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gibson, J. (1979). *The Ecological Aproach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Gomila, T. y Calvo, P. (2008). Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of Cognitive Science. An Embodied Approach.* San Diego: Elsiever Ltd, pp. 1-25.

- Hemsy de Gainza, V. (1973). *La Iniciación Musical del Niño.* Buenos Aires: Ricordi.

- Imberty, M. (1981). *Les Écritures du Temps. Sémantique Psychologique de la Musique*. [Los Escritos del Tiempo. Semántica Psicológica de la Música (C. Mauleón, M. de la P. Jacquier y J. Epele, trad.). Buenos Aires: SACCoM, 2010]. Paris: Editorial Dunod.

- Jacquier, M. de la P. (2008). Se puede enseñar a vivenciar de manera narrativa el tiempo musical? En M. Espejo (Ed.) *Actas del I Encuentro Internacional de Investigación en Música.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 115-120.

- Jacquier, M. de la P. (2009). La comprensión metafórica del tiempo musical en la educación auditiva. En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La experiencia artística y la cognición musical.* Villa María: UNVM, pp. 1-12.

- Jacquier, M. de la P. (2010). Modelos de organización del tiempo musical y educación audioperceptiva. En L. Fillottrani y A. Mansilla (Eds.). *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 354-367.

- Johnson, M. (1987). The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason. Chicago and London: University of Chicago Press.

- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding.* Chicago: The University of Chicago Press.

- Johnson, M. (2008). Philosophy's debt to metaphor. En R. Gibbs Jr. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought.* Cambridge: The Cambridge University Press, pp. 39-52.

- Kirsh, D. y Maglio, P. (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science* 18, 513-549.

- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. En R. Gibbs Jr. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought.* Nueva York: Cambridge University Press, pp. 17-38.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By* [*Metáforas de la vida cotidiana* (C. González Marín, trad.). Madrid: Ediciones Cátedra, 1998]. Chicago: University of Chicago.

- Leman, M. (2008). Embodied Music Cognition and Mediation Technology. Cambridge: the MIT Press.

- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative Theory of Tonal Music* [*Teoría generativa de la música* (J. González-Castelao, trad.). Madrid: Ed. Akal, 2003]. Massachusetts: MIT Press.

- López Cano, R. (2005). Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *TRANS Revista Transcultural de Música*, 9, s/p.

- López Cano, R. (2009). Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística. La gesticulación de Keith Jarret en su Tokio Encore '84. En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La Experiencia Artística y la Cognición Musical.* Villa María: UNVM.

- Luck, G.; Saarikallio, S. y Toiviainen, T. (2009). Personality Traits Correlate With Characteristics of Music-Induced Movement. En J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, P-S. Eerola (Eds.) *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* Jyväskylä, Finland. URN:NBN, pp. 276-279.

- Martínez, I. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. En F. Shifres (Ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 47-72.

- Martínez, I. (2009). Música, transmodalidad, intersubjetividad y modos de conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical. En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La experiencia Artística y la Cognición Musical.* Villa María: UNVM, s/p.

- Musumeci, O. (2003). Tócala de nuevo Frei: Los aspectos deportivos en los exámenes de audioperceptiva. En I. C. Martínez y C. Mauleón (Eds.) *Música y Ciencia. El Rol de la Cultura y la Educación en el Desarrollo de la Cognición Musical.* La Plata: SACCoM.

- Noë, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.

- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: Análisis crítico y aplicación a la música. *TRANS Revista Transcultural de Música*, 9, s/p.

- Pereira Ghiena, A. (2008). El movimiento corporal y la lectura musical a primera vista. En M. Espejo (Ed.) *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Investigaciones en Música.* UPTC. Tunja - Colombia, pp. 219-228.

- Pereira Ghiena, A. (2009). El gesto manual en la tarea de lectura entonada a primera vista. Algunos aportes para su estudio. En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La Experiencia Artística y la Cognición Musical.* Villa María: UNVM, s/p.

- Pereira Ghiena, A. (2010). El gesto corporal como acción epistémica en la lectura cantada a primera vista. En L. Fillottrani y A. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical.* Bahía Blanca: SACCoM, pp. 121-124.

- Pereira Ghiena, A. (2011). Incidencia de restricciones corporales pautadas en la lectura cantada a primera vista. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 711-721.

- Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (Ed.) *Actas de Músicos en Congreso: Puntos de Llegada y Puntos de Partida en la Educación Musical.* Santa Fe. UNL, pp. 128-139.

- Shifres, F. (2005). La noción de *música como ejecución* en la decisión de las intervenciones didácticas en la educación auditiva. En F. Shifres (Ed.). *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva.* La Plata: CEA Ediciones, pp. 127-139.

- Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 64-78.

- Shifres, F. (2009). Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales. En *Actas de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI. Escenarios Musicales en la Educación*. Santa Fe: UNL, pp. 138-148.

- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education* [*Música, pensamiento y educación* (M. Olasagasti, trad.). Madrid: Ed. Morata, 2000]. Londres: Routledge.

- Thompson, M. y Luck, G. (2008). Exploring relationships between expressive and structural elements of music and pianists' gestures. *Proceedings of the Fourth Conference on Interdisciplinary Musicology (CIM08)*. Thessaloniki, Greece, s/p.

- Toiviainen, P.; Luck, G. y Thompson, M. (2009). Embodied Metre in Spontaneous Movement to Music. En J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg, P-S. Eerola (Eds.) *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* Jyväskylä, Finland, pp. 526-530.

- Varela, F. (1988). *Connaître: Les Sciences Cognitives, Tendances et Perspectives* [*Conocer : Las Ciencias Cognitivas, Tendencias y Perspectivas. Cartografía de las Ideas Actuales* (C. Gardini, trad.). Barcelona: Ed. Gedisa, 2005]. Paris: Editions du Seuil.

- Vargas, G.; López, I. y Shifres, F. (2007) Modalidades en las Estrategias de la Transcripción Melódica. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM)*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 67-73.

- Veltri, A. (1969). *Apuntes de didáctica de la música*. Buenos Aires. Ed. Daiam.

- Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Wilson, M. (2008). Why did we get from there to here? An evolutionary perspective on embodied cognition. En P. Calvo y T. Gomila (Ed.) *Handbook of Cognitive Science. An Embodied Approach.* San Diego: Elsiever Ltd, pp. 375-393.

- Zbikowski, L. (2008). Metaphor and music. En R. Gibbs Jr. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought.* Nueva York: Cambridge University Press, pp. 502-522.

COLABORADORES

María Victoria Assinnato es graduada en Música con orientación en Educación Musical de la Universidad Nacional de La Plata, en donde además realiza estudios de posgrado. Es becaria de investigación en la UNLP donde además es docente de Educación Auditiva. En sus investigaciones indaga la problemática de la improvisación musical desde una perspectiva corporeizada.

María Inés Burcet es profesora adjunta de Educación Auditiva en la Universidad Nacional de La Plata donde se graduó como profesora en Educación Musical y realiza sus estudios de posgrado. Es docente investigadora categorizada sobre temáticas vinculadas al desarrollo del oído musical, principalmente acerca de la relación entre oralidad y escritura en música.

Pilar Jovanna Holguín Tovar es graduada por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia como Licencias en Ciencias de la Educación-Música. Es Master en Filosofía Latinamericana por la Universdad Santo Tomás. Es docente de la cátedra de toería musical e investigación (UPTC). Sus intereses de investigación se centran en la formación auditiva, el movimiento de bandas y la estética musical.

María de la Paz Jacquier es gradudada de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Nacional de La Plata, en donde es Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra de Educación Auditiva y be-

caria de investigación en la categoría de Formación Superior sobre aspectos del pensamiento musical metafórico y narrativo. En 2001 ha recibido el Premio SACCoM-SEMPRE al joven investigador.

Ivana López es licenciada en Educación con mención en Artes-Música por la Universidad Nacional de San Martín. Es docente e investigadora en la Escuela de Arte *Leopoldo Marechal* de La Matanza, provincia de Buenos Aires, abordando temáticas vinculadas a la formación profesional de los músicos en las orientaciones académicas tradicionales y vinculadas a la música popular.

Alejandro Pereira Ghiena se graduó como Licenciado en Música con orientación en Educación Musical en la Universidad Nacional de La Plata. Es becario de investigación en esa universidad donde además es docente de Educación Auditiva. SACCoM y SEMPRE le han otorgado en 2011 una Mención Especial por sus trabajos en cognición musical corporeizada en vinculación con la problemática de la lectura a primera vista.

Favio Shifres (PhD) es pianista y director de orquesta. Es profesor titular de Educación Auditiva y Educación Musical Comparada en la Universidad Nacional de La Plata. Sus investigaciones abarcan el desarrollo de las habilidades auditivas y la ejecución musical desde la perspectiva de la cognición musical corporeizada. Es fundador de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

Gustavo Vargas es doctor por la Universidad de León. Titular de la cátedra de Investigación y Producción de Materiales para la Enseñanza en la Universidad Nacional de Rosario. Además es miembro del equipo técnico pedagógico del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires e inspector de la ZIAP 2. Sus investigaciones abordan el desarrollo curricular en música y la enseñanza del lenguaje musical en los músicos.

Vilma Wagner es licenciada en música con orientación en Educación Musical de la Universidad Nacional de La Plata donde se desempeña como docente de Educación Auditiva, Producción de Recursos Didácticos y Lenguaje Musical. Sus intereses en investigación giran en torno a la formación del oído musical. Es cantante y pianista especializada en música de raíz folklórica argentina.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS **05**

INTRODUCCIÓN **07**

Capítulo 1. Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición. *Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar* 09

ESCENARIOS **21**

Capítulo 2. Lenguaje musical, metalenguaje y las dimensiones ignoradas en el desarrollo de las habilidades auditivas. *Favio Shifres* 23

Capítulo 3. Transmisión de ontologías en la enseñanza del lenguaje musical. *Ivana López y Gustavo Vargas* 55

Capítulo 4. Ideología e influencias sobre la educación auditiva y el solfeo. Un caso en la formación superior en Colombia. *Pilar Holguín Tovar* 83

PROCESOS **123**

Capítulo 5. De la comprensión auditiva a la verbalización: la ejecución como mediador en el proceso audioperceptivo. *María Victoria Assinnato* 125

Capítulo 6. Las unidades de la escritura musical como categorías para pensar la música. *María Inés Burcet* 153

Capítulo 7. Transformaciones discursivas en el desarrollo de las habilidades auditivas. Imaginación versus réplica. *Favio Shifres y Vilma Wagner* 185

Capítulo 8. La corporalidad en la adquisición del lenguaje musical. Una explicación desde la perspectiva de la cognición corporeizada. *Alejandro Pereira Ghiena y María de la Paz Jacquier* 215

COLABORADORES **249**

Se diagramó y se compuso en Editorial del GITeV.
La Plata, República Argentina. Marzo de 2015.

RESUMEN

Casi no se discute que para ser un buen músico hay que tener un buen oído musical. Algunos lo consideran condición previa a toda formación sistemática, como parte de la dotación que el músico tiene como condición de posibilidad. Por el contrario, otros lo consideran objeto de desarrollo o aprendizaje sistemático, y por esa razón lo incluyen como objetivo en los programas de formación musical y sostienen una pedagogía del oído musical. A pesar de lo extendido que está el concepto en el sentido común de músicos y no músicos en nuestra sociedad, es poco, en realidad, lo que se ha investigado de manera sistemática. Muchas preguntas surgen alrededor de este concepto elusivo. Preguntas que buscan tanto definir qué entendemos por oído musical y de qué naturaleza es el conocimiento que su tenencia implica, como encontrar evidencia de los procesos cognitivos que compromete tal tenencia y las vías de desarrollo que pueden existir tanto en condiciones espontáneas como educacionalmente fomentadas.

Este libro se propone avanzar en algunas de las respuestas pendientes. Reune trabajos pioneros por la naturaleza de la indagación que proponen. En su conjunto abarcan dos áreas de investigación que procuran ir más allá de los planteos didácticos que abundan en la literatura en torno a este problema. La primera, Escenarios, tiene que ver con la definición de la naturaleza del oído musical como conocimiento y procura dar respuesta a algunos interrogantes tanto ontológicos y epistemológicos como ideológicos de tal definición. La segunda, Procesos, se adentra en algunas particularidades de la adquisición y el desarrollo del oído musical por lo que articula la mirada musicológica con la psicológica del problema.

En su conjunto, estos trabajos, avanzan en un área de la investigación en música que reclama mayor desarrollo en beneficio de la formación formal de los músicos.